



Università
Ca' Foscari
Venezia

**SCUOLA DOTTORALE DI ATENEO
GRADUATE SCHOOL
SCIENZE DEL LINGUAGGIO, DELLA COGNIZIONE E DELLA FORMAZIONE**

**DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE DEL LINGUAGGIO
L-LIN/02, ciclo XXVII - Anno di discussione: 2015**

Grammatica interculturale dell'Intercomprensione

**Osservazione di un'esperienza di integrazione di processi
testuali e riflessioni interculturali nella metodologia EuRom**

Tesi di Dottorato di:

Anna Rosa Bertelli

Matr. 955930

Coordinatore della Scuola di Dottorato

Prof.ssa Alessandra Giorgi

Tutore del Dottorando

Prof. Paolo E. Balboni

INDICE

INTRODUZIONE	p. 1
 PARTE 1: PRESUPPOSTI TEORICI DELLA RICERCA	
 <u>Capitolo 1</u> Il posto della cultura nell'educazione linguistica	 p. 9
1.1. Apprendere una <i>langue</i> : la formazione della coscienza metodologica nell'insegnamento delle lingue straniere tra 'metodo naturale' e 'grammaticalismo'	p. 12
1.2. La glottodidattica come 'scienza complessa' (dal dopoguerra a oggi)	p. 19
1.2.1. La didattica della <i>parole</i> nell'incontro tra forma e significato	p. 20
1.2.1.1. L'oggetto-lingua	p. 24
1.2.1.2. Il soggetto-apprendente	p. 26
1.2.2. La <i>parole</i> e la competenza interculturale nella glottodidattica contemporanea	p. 27
1.3. Dalla 'grammatica della lingua' alla 'grammatica interculturale': un 'metodo' per la gestione del pensiero complesso	p. 31
1.3.1. Un approccio trasversale al concetto di 'cultura'	p. 34
1.3.2. Pensiero complesso e conoscenza	p. 39
1.3.3. Pensiero complesso e conoscenza interculturale	p. 41
1.3.4. Il contributo dell'educazione linguistica ad un approccio critico alla competenza interculturale	p. 43
1.3.5. Livelli di analisi della grammatica interculturale	p. 47
 <u>Capitolo 2</u> Definizione e spazi concettuali della 'grammatica interculturale' ...	 p. 51
2.1. Plurilinguismo	p. 53
2.2. Interculturalità	p. 57
2.3. Intercomprensione	p. 60
2.3.1. Per una 'logica della comprensione'	p. 65
2.3.2. Intercomprensione e interculturalità	p. 67
2.4. Definizione di 'grammatica interculturale' dell'Intercomprensione e <i>continuum</i> teorico-pratico di riferimento	p. 71

Capitolo 3 Grammatica interculturale e atto didattico	p. 79
3.1. Il processo di conoscenza	p. 80
3.1.1. Osservazione e consapevolezza del processo di comprensione	p. 80
3.1.2. Metacognizione, collaborazione, ‘creazione’.	p. 83
3.1.3. Il <i>non-expectancy process</i> alla base della conoscenza interculturale	p. 85
3.2. Il ricevente, interlocutore ‘attivo’	p. 87
3.3. Il docente, gestore del percorso di conoscenza	p. 89
3.4. Dal punto di vista dell’Intercomprensione	p. 91
3.4.1. Parzialità delle competenze	p. 91
3.4.2. Simultaneità linguistica e trasferibilità dei processi	p. 92
3.4.3. La valutazione: tra valorizzazione del percorso individuale e necessità di certificazione	p. 93
Capitolo 4 La dimensione affettiva nella formazione plurilingue	p. 96
4.1. L’interazione intercomprensiva in rete e il contributo formativo e didattico di e-Gala	p. 97
4.1.1. Le macro-tematiche della formazione e i ‘luoghi’ di incontro e conoscenza	p. 101
4.1.2. Caratteristiche della piattaforma, approccio alla formazione di formatori di IC e obiettivi	p. 102
4.2. Il ruolo della dimensione affettiva nella formazione a distanza	p. 104
4.3. La nostra esperienza di formazione docente	p. 113
4.3.1. La tematica	p. 113
4.3.2. I partecipanti	p. 116
4.3.3. La metodologia	p. 118
4.4. Indagine su ‘Il ruolo della dimensione affettiva e del processo di comprensione dialogica nell’IC’	p. 119
4.4.1. L’indagine	p. 119
4.4.1.1. Profilo professionale	p. 120
4.4.1.2. Profilo in rapporto all’IC	p. 121
4.4.2. L’esperienza <i>Galapro</i>	p. 122
4.4.2.1. Analisi delle risposte chiuse	p. 123
4.4.2.2. Analisi delle risposte aperte	p. 126
4.4.3. Una sintesi delle riflessioni	p. 131

PARTE 2: OSSERVAZIONE DI ESPERIENZA

<u>Capitolo 5</u> Il disegno della ricerca	p. 135
5.1. Domande e ipotesi di ricerca	p. 137
5.2. Il corso: contesto, metodologia, strumenti	p. 140
5.2.1. Contesto, destinatari, osservazione partecipante	p. 140
5.2.2. Tipologia e metodologia del corso	p. 143
5.2.2.1. L'input EuRom: simultaneità e comparatività linguistica	p. 143
5.2.2.2. Dalla comparatività linguistica alla comparatività del discorso	p. 146
5.2.2.3. Gestione delle sessioni	p. 148
5.2.2.4. Dimensione strategico-cognitiva	p. 149
5.2.3. Materiali didattici (dati linguistici)	p. 152
i. I testi base EuRom	p. 152
ii. Testi integrativi Euronews	p. 153
iii. I testi in rumeno	p. 155
5.2.4. Osservazione del processo	p. 156
iv. Questionari	p. 156
v. Domande aperte di riflessione a distanza (sondaggio conclusivo)	p. 159
vi. Videoregistrazioni	p. 159
5.2.5. L'autovalutazione	p. 159
5.2.6. Alcune 'digressioni' metodologiche	p. 160
<u>Capitolo 6</u> L'analisi	p. 163
6.1. Questionario preliminare (QPG e QPC)	p. 164
6.1.1. Profilo linguistico degli intervistati	p. 164
6.1.2. Percezione delle lingue romanze	p. 170
6.1.3. Espressione di interesse per un corso di IC	p. 176
6.2. Questionario Iniziale (QI)	p. 178
6.3. Questionario Pre-Lettura (QpreL)	p. 189
6.3.1. Strategie di pianificazione	p. 192
6.3.2. Strategie di esecuzione	p. 194
6.3.3. Strategie di controllo e riparazione (per il miglioramento della comprensione)	p. 196
6.3.4. Gestione affettiva del percorso di comprensione	p. 198
6.3.5. Atteggiamenti e aspettative	p. 200
6.4. Questionario Post-Lettura (QpostL)	p. 203
6.4.1. La comprensione linguistica	p. 204
6.4.1.1. Percezione di difficoltà dei testi	p. 204

6.4.1.2. Riflessione metacognitiva	p. 206
6.4.2. La riflessione (inter)culturale	p. 212
6.4.3. Carico cognitivo e dimensione affettiva	p. 215
6.5. Questionario Finale (QF)	p. 219
6.5.1. Valutazione del percorso	p. 219
6.5.2. Valutazione di materiali e strategie	p. 226
6.5.3. Riflessioni ‘aperte’	p. 229
6.6. La riflessione interculturale in classe	p. 233
6.6.1. I testi integrativi	p. 234
6.6.2. Alcuni dati dal QpostL relativi a S5, S8, S10 e S12	p. 236
6.6.3. Alcuni dati qualitativi derivanti dall’osservazione delle attività di classe	p. 246
6.6.3.1. Sensibilizzazione alla riflessione interculturale da parte dell’insegnante	p. 247
6.6.3.2. Condivisione di riferimenti culturali	p. 249
6.6.3.3. Connotazione culturale di un lessema	p. 251
6.6.3.4. Co-causazione del significato	p. 253
6.7. Riflessione a distanza: sondaggio conclusivo	p. 258
6.7.1. Abitudini di lettura nelle LRom studiate	p. 259
6.7.2. Competenze di lettura nella propria L1	p. 260
6.7.3. Percezione di sé come lettori	p. 263
6.7.4. Applicazione delle competenze acquisite in altri ambiti di comunicazione esolingue	p. 265
6.7.5. Altri spunti di riflessione	p. 266
<u>Capitolo 7</u> Ipotesi di ricerca e risultati	p. 275
7.1. Lo sviluppo della competenza interculturale attraverso percorsi di Intercomprensione	p. 275
7.2. Integrazioni metodologiche al servizio di obiettivi interculturali	p. 280
7.3. Dalla riflessione sulla lingua alla lettura del sé attraverso la lingua	p. 286
7.4. Impatto del percorso didattico sulla sfera privata e assunzione consapevole di attitudini interculturali	p. 290

Capitolo 8 Alcune considerazioni finali	p. 293
8.1. Considerazioni sull'esperienza	p. 294
8.1.1. Il punto di vista dell'apprendente	p. 294
8.1.2. Il punto di vista del docente-ricercatore	p. 297
8.2. Il posto della cultura nell'educazione al plurilinguismo	p. 307
8.3. Fare grammatica interculturale con la metodologia <i>EuRom</i>	p. 309
CONCLUSIONI	p. 314
BIBLIOGRAFIA	p. 320
SITOGRAFIA	p. 358
ALLEGATI	p. 360
<i>Sessione Galapro 2012</i>	
Allegato I: questionario	p. 360
Allegato II: dati chat	p. 360
<i>Corso IC Bogotá 2013</i>	
Allegato III: testo di presentazione del corso di IC	p. 363
Allegato IV: programma degli interventi	p. 366
Allegato V: testi integrativi <i>Euronews</i>	p. 367
Allegato VI: testi in rumeno	p. 385
Allegato VII: valutazione parziale e finale del corso	p. 386
Allegato VIII: questionari: testi e dati	p. 390
Questionario preliminare corso (QPC)	p. 390
Questionario iniziale (QI)	p. 398
Questionario pre-lettura (QpreL)	p. 404
Questionario post-lettura (QpostL)	p. 411
Questionario finale (QF)	p. 433
Allegato IX: test finali di autovalutazione	p. 443
Allegato X: sondaggio conclusivo	p. 459

ABSTRACT

Ringraziamenti

Questo studio deve la mia sincera riconoscenza al Prof. Paolo E. Balboni, guida, tanto discreta quanto efficace, al mio percorso di formazione.

Ringrazio, inoltre, i professori, ricercatori e colleghi dottorandi della Scuola Dottorale del Dipartimento di Scienze del Linguaggio con i quali ho condiviso momenti di confronto e approfondimento che hanno contribuito alla mia formazione scientifica.

Un sentito ringraziamento alla Prof.ssa Alcira Saavedra (*Universidad de Los Andes*, Bogotá) per avermi spronato e incoraggiato a intraprendere il percorso. Voglio dire grazie, e non sarà mai abbastanza, alla Prof.ssa, ma soprattutto all'amica, Alessandra Merlo (*Universidad de Los Andes*), per il costante sostegno e incoraggiamento.

Non dimentico coloro che, a titolo diverso, hanno contribuito alla realizzazione del corso di sperimentazione: la Prof.ssa Sandrine Caddéo (*Université d'Aix-Marseille*), il Prof. Albert Morales Moreno (Università Ca' Foscari) e la Prof.ssa Sonia Romanello (*Universidad de Los Andes*) per il costruttivo confronto sui testi, Diego Cortéz Velásquez (allora dottorando all'Università per Stranieri di Siena) per gli empatici momenti di confronto, Diana Betancourt Galindo di *Educación Continuada* della *Universidad de Los Andes* per aver accolto e gestito con entusiasmo la proposta.

La mia speciale gratitudine va ai protagonisti del percorso di formazione in Intercomprensione, ai miei studenti, per la loro dedizione, collaborazione e rara simpatia: Edgar (Garibaldi), María Fernanda (Lucianna), Piedad (Étoile), Oscar (Michelangelo), Jeisson, Pedro (Pierre), Juan Sebastián (Bastián), Patricia, Javier, Nataly, Laura, Alejandro, Natalia, Ana, Jorge, Eugenio, Melissa.

Un pensiero importante a tutti gli amici di sempre, per il grande affetto dimostratomi in questi anni. A Luisa e a Sergio, grazie per la paziente introduzione all'analisi statistica.

Non ultimi, desidero ringraziare i miei genitori, che mi hanno sempre, silenziosamente, accompagnato.

Ai miei figli, Matteo e Javier, dedico la passione di cui sono stata capace in questo lavoro.

*Ciò che chiamiamo cultura, e al quale ci riferiamo costantemente,
contiene in sé, sempre, l'ascoltare e il comprendere*

H. G. Gadamer

Soy ciego y nada sé, pero preveo que son más los caminos
J. L. Borges

Introduzione

La messa a fuoco della circolarità del legame tra lingua e cultura è l'ultimo tassello del processo di introspezione, ricerca e innovazione della glottodidattica dell'ultimo mezzo secolo. Dall'individuazione, con Hymes, del concetto di 'evento comunicativo', da cui l'ormai classica definizione di 'competenza comunicativa e socioculturale', passando attraverso gli atti linguistici, i sillabi, la pragmalinguistica (Austin, Searle, Wilkins, Corder) e la nozione di interlingua di Selinker, a partire dagli anni '70 del secolo scorso si consolida la centralità della figura del discente nel percorso di apprendimento. L'intero campo pedagogico, non solo la glottodidattica, scopre la 'intelligenza emozionale' dell'apprendente (Goleman, tra tutti), e il suo legame con lo sviluppo del sapere procedurale: la presa di coscienza dell'interdipendenza tra affettività e cognizione, alla base dell'approccio umanistico all'educazione linguistica, mette a fuoco la non linearità dei processi di conoscenza e la pluralità dei canali e delle modalità di accesso ad essa.

Si tratta di una rivoluzione dell'educazione linguistica che, da un punto di vista socio-culturale, integra una sempre maggiore presa di coscienza dei rapidi mutamenti dei contesti relazionali e delle necessità comunicative. La crescente mobilità, fisica e virtuale, che caratterizza la fine del millennio, impone con urgenza la rilettura delle competenze richieste a individui sociali sempre più esposti a contatti o interazioni 'liquide' (Bauman), la cui 'complessità', nell'accezione moriniana del termine, viene, finalmente, evidenziata e valorizzata.

Lo spostamento, concettuale, dall'accezione sociolinguistica di 'multilinguismo' a quella identitaria-culturale di 'plurilinguismo' segna il giro di boa delle politiche linguistiche europee che consolidano negli anni

attenzione scientifica e interventi didattici miranti alla formazione di soggetti-comunicatori consapevoli, autonomi e critici.

In tale percorso di formazione, la competenza interculturale si impone, a questo punto, non solo come parte integrante di quella linguistica ma come suo prerequisito. Ciò, non solo nella sua accezione più diffusa di appropriazione e gestione efficace di modalità di avvicinamento a culture chiaramente percepite come 'diverse' ma a partire dal suo significato più ampio di presa di coscienza dell'atto comunicativo come risultato di processi di interpretazione e negoziazione di significati.

È dentro questo contenitore decostruzionista e problematizzante di procedure e saperi precostituiti che inseriamo, in questa sede, l'Intercomprensione.

Essa viene, qui, intesa nella sua accezione di percorso didattico che permette il rapido affioramento e l'ottimizzazione di processi e strategie di sviluppo della competenza ricettiva in contesti di comunicazione esolingue. La parzialità dei suoi obiettivi e i principi di simultaneità e trasferibilità dei processi su cui si fonda la rendono, a nostro avviso, il prodotto di maggiore pregio degli studi applicati in ambito plurilingue. Questo, non solo per il comprovato apporto alla diffusione di saperi linguistico-procedurali ma, appunto, per le potenzialità di applicazione del suo impianto metodologico alla riflessione e all'approfondimento interculturale.

Gadamer sostiene, infatti, che ogni atto di comunicazione è, innanzitutto, un atto di comprensione e che ogni atto di comprensione è un atto di cultura. Inoltre, sempre secondo l'autore, essendo il linguaggio lo strumento privilegiato di espressione di cultura, attraverso l'allenamento a una comprensione a-giudiziale della lingua possiamo diventare comunicatori culturalmente efficaci.

Proprio partendo dall'evidenziazione del ruolo che i processi di comprensione hanno sulla presa di coscienza delle connotazioni culturali della comunicazione, l'obiettivo che ci prefiggiamo in questo studio è quello di esplorare la fattibilità di un'integrazione sistematica della riflessione interculturale nella didattica plurilingue dell'Intercomprensione. Tale ottica di intervento, che abbiamo definito 'grammatica interculturale', permette di ottimizzare i processi di appropriazione di sensibilità e strategie interculturali attraverso l'esposizione simultanea a più lingue straniere, lo sviluppo di strategie interlinguistiche di ricezione e l'analisi comparativa del discorso.

Per la tipologia degli obiettivi, il contesto di ricerca e il numero dei partecipanti a quest'ultima, il nostro lavoro si inserisce, con le parole di Geertz, in un'ottica 'etnografico-interpretativa' di osservazione di esperienza. Infatti, pur avendo anticipato alcune ipotesi di ricerca, l'impostazione della nostra analisi è fondamentalmente di tipo idiografico e di retrodizione.

Lo studio si compone di due macrosezioni. Nella prima, la cornice teorica, raccogliamo e sistematizziamo alcuni apporti provenienti dalle discipline-satellite della glottodidattica a partire dai quali sviluppiamo il concetto di 'grammatica interculturale'. A questa, segue la sezione riguardante la fase empirica dello studio, sviluppata attraverso il disegno di un corso di intercomprensione scritta di lingue romanze basato sulla metodologia *EuRom* e integrato con materiali e strumenti che mirano al soddisfacimento degli obiettivi specifici della ricerca.

Nel primo capitolo presentiamo un *excursus* storico del mutamento della consapevolezza del ruolo che la cultura ha nell'insegnamento delle lingue straniere e il suo legame con la formazione di una coscienza metodologica nell'insegnamento. Ci soffermiamo, in modo particolare,

sui contributi, dalla sociologia e la filosofia del linguaggio alla psicologia e antropologia sociale, che hanno permesso, a partire dal secondo dopoguerra, di spostare l'attenzione dei glottodidatti dalla grammatica della lingua alla complessità del sostrato culturale della comunicazione.

Il secondo capitolo è dedicato alla definizione degli spazi concettuali che contribuiscono a formare il concetto di 'grammatica interculturale', nella fattispecie il plurilinguismo, l'interculturalità e l'Intercomprensione.

L'atto didattico in ottica di 'grammatica interculturale' è l'oggetto del terzo capitolo, nel quale vengono trattate alcune caratteristiche, particolarmente pertinenti per il nostro discorso, relative al processo di conoscenza e alle parti attive nella classe: lo studente-ricevente e il docente-gestore del percorso di conoscenza. Nello stesso capitolo vengono anche introdotti i principi metodologici dell'intercomprensione (parzialità delle competenze, simultaneità linguistica e trasferibilità dei processi) da noi considerati, come già accennato, i punti di forza della metodologia anche dal punto di vista interculturale.

Dedichiamo il quarto capitolo alla presentazione dei risultati di un percorso di formazione a distanza a cui abbiamo partecipato, organizzato dalla piattaforma *Galapro*. L'esperienza ci ha permesso di mettere a fuoco il ruolo determinante della dimensione affettiva nella formazione plurilingue, tematica di approfondimento del gruppo di cui abbiamo fatto parte e, incidentalmente, anche fenomeno osservato durante l'andamento del corso stesso.

La dimensione operativa della ricerca viene trattata nel quinto, sesto e settimo capitolo. Vengono presentati, rispettivamente, il disegno della ricerca (ipotesi di ricerca, caratteristiche del corso, materiali didattici e strumenti di osservazione), l'analisi dei dati ottenuti attraverso questi ultimi e la messa in relazione dei risultati osservati con le ipotesi formulate.

Nell'ottavo capitolo si sintetizzano alcune considerazioni sull'esperienza, riletta sia dal punto di vista dell'apprendente che del docente-ricercatore, e si torna, circolarmente, al ruolo della cultura nell'educazione linguistica guardando, però, al nuovo millennio, in ottica di sviluppo della competenza plurilingue. Chiudono il lavoro alcune riflessioni riguardanti le potenzialità interculturali della metodologia *EuRom* e i suoi possibili sviluppi in questa direzione.

Per quanto riguarda l'elicitazione dei dati relativi ai processi di apprendimento, si è provveduto al disegno e alla somministrazione di cinque tipologie di questionari:

- un questionario preliminare – QP. *Online* nella pagina della *Universidad de Los Andes* di Bogotá, che ha ospitato la nostra iniziativa didattica. Oltre al gruppo degli iscritti al corso, vi hanno avuto accesso gli studenti dell'istituzione. Attraverso il QP abbiamo raccolto dati sul profilo sociolinguistico del bacino d'utenza, sulla percezione di sé come apprendenti e sull'indice di familiarità con l'Intercomprensione. Il confronto dei dati relativi al gruppo classe (QPC) con quelli, generali, forniti da una popolazione di oltre 500 studenti dell'università (QPG) ci ha permesso di costruire un profilo comparato del nostro gruppo-classe, che ha evidenziato, in alcuni casi, caratteristiche di rilievo.
- un questionario iniziale – QI, attraverso il quale abbiamo avuto accesso al profilo motivazionale e affettivo del gruppo e alle modalità, sia cognitive che affettive, con cui questo si è apprestato a intraprendere il percorso di Intercomprensione.
- un questionario pre-lettura – QpreL. Il questionario è stato somministrato in quattro occasioni, all'inizio, in due fasi

intermedie e alla fine del corso. La sua funzione è stata quella di incentivare una riflessione metacognitiva generale nei confronti del processo di comprensione.

- un questionario post-lettura – QpostL. È stato somministrato alla fine di ogni sessione (ad eccezione della prima e dell'ultima) con l'obiettivo di sollecitare una costante pratica riflessiva e auto-valutativa riguardante il lavoro effettuato nella singola sessione di riferimento.
- un questionario finale – QF. In conclusione degli incontri, è stato chiesto agli apprendenti di ricostruire l'andamento del proprio percorso, di valutare la metodologia e i materiali utilizzati e di riflettere sulla percezione di se stessi come apprendenti.

Tutti i questionari sono stati somministrati attraverso la piattaforma Google Drive, dalla quale è stata ricavata anche la tabulazione dei dati.

L'intero corso è stato, inoltre, videoregistrato e ciò ha permesso di integrare, seppur parzialmente, i dati dei questionari con osservazioni derivanti dall'analisi delle singole sessioni.

A qualche mese dalla conclusione del corso, il gruppo è stato nuovamente contattato e coinvolto, attraverso l'invio per e-mail, in un sondaggio conclusivo. Si è voluto, in questo modo, verificare l'impatto a medio termine del percorso riguardo sia alla persistenza di interesse per un approfondimento o un ampliamento delle competenze di intercomprensione che a un'eventuale presenza di elementi di consapevolezza interculturale.

Questo studio intende controbilanciare la tendenza del settore a esplicitare, a livello operativo, obiettivi esclusivamente linguistici. Di

fatto, consideriamo che possa contribuire al la riflessione sulle potenzialità interculturali dell'Intercomprensione e stimolare ulteriori sperimentazioni che comprovino la pertinenza e la fattibilità di un'integrazione sistematica di obiettivi interculturali nei percorsi di intercomprensione scritta.

PARTE 1

PRESUPPOSTI TEORICI DELLA RICERCA

Capitolo 1

Il posto della cultura nell'educazione linguistica

A partire dagli anni '70 del secolo scorso, inizia a farsi sempre più spazio il concetto di 'educazione linguistica'. Oltre che per i nuovi obiettivi linguistici, essa si contraddistingue per le sue mete formative¹ e per la sua natura interdisciplinare² e forgia gli studi teorici, le modellizzazioni e le proposte operative dei decenni a venire.

Entrano in contatto mondi fino ad allora tenuti separati all'interno della riflessione sull'insegnamento-apprendimento delle lingue: lo sviluppo della competenza in lingua materna, lo studio delle lingue classiche, la comunicazione in lingua straniera ecc.. Parallelamente, inizia a delinearsi una 'destrutturazione', sia concettuale che metodologica, dell'apprendimento delle lingue straniere (d'ora in poi LS). La visione 'compartimentata' dello studio delle diverse lingue, che ha caratterizzato la loro storia, lascia spazio a una nuova consapevolezza della complessità dell'identità linguistica individuale e del ruolo dell'educazione linguistica

¹ Ce le delinea, con chiarezza Freddi (1999:119): il soggetto che sarà avviato, attraverso l'apprendimento delle lingue a incidere sulla sua autorealizzazione (cognitiva, affettiva e socioculturale), culturizzazione, socializzazione e alla presa di coscienza del relativismo culturale saprà "cogliere i significati autentici delle parole e delle forme linguistiche, [...] decifrare dietro la lingua una mentalità creativa e originale, diversa dalla nostra, [...] sospendere il giudizio critico nella fase di primo approccio, significa, infine accettare la diversità come regola e come valore".

² Balboni (2011:§1.3) ci ricorda che l'educazione linguistica si rivolge alle scienze 'teoriche' che studiano il linguaggio, oggetto della conoscenza (la linguistica acquisizionale e la sociolinguistica, ad esempio), e il soggetto che possiede la facoltà del linguaggio (ricordiamo la neurolinguistica o la psicologia cognitiva, tra le altre), ma fa riferimento costante anche alle scienze pratiche, ossia all'esperienza di coloro che lavorano nella formazione, dalle istituzioni ai docenti.

nella formazione della lingua come strumento di pensiero, nonché del ruolo della cultura nella strutturazione dello stesso.

Si assiste allo sviluppo di ipotesi umanistiche, si affermano gli studi sulla cognizione e l'attenzione dei ricercatori si rivolge, nell'era definita 'post-metodo', alla soggettività del percorso di apprendimento e all'espressione dell'individualità dell'apprendente attraverso la lingua. In una relazione circolare di causa-effetto, ciò definisce la presa di distanza, da parte del glottodidatta, dalla dimensione della *langue* e della parallela assunzione della *parole*, dell'atto comunicativo, come oggetto di studio. Si diffonde una sempre maggiore 'diffidenza' nei confronti di metodi prescrittivi, univoci, della loro ambizione di globalità e del loro rapporto con teorie fondate su principi astratti, lontane dalle caratteristiche dei diversi contesti comunicativi e da profili, motivazioni e scopi degli apprendenti (Serra Borneto, 1998).

In quanto scienza legata all'uomo, la glottodidattica (termine che useremo, in questo lavoro, tendenzialmente come sinonimo di educazione linguistica), riflette, da sempre, la percezione delle esigenze contestuali, sociali e cognitive dei suoi destinatari. Nelle parole di Kelly (1969:364):

Language teaching depends on a changing balance of aims, techniques and attitudes derived from the modalities of social intercourse and on what is considered essential to the intellectual life of each society.

Kelly definisce la metodologia ("aims, techniques, attitudes") come l'adattamento, la risposta, contingente e contestuale, alla consapevolezza e al riconoscimento ("what is considered essential") dato alla lingua come espressione di cultura, intesa sia nella sua accezione 'alta' ("intellectual life") che in quella 'comune' di modalità di espressione delle interazioni sociali ("modalities of social intercourse").

Seppur non rientri nei nostri obiettivi approfondire la storia della glottodidattica, proponiamo ora una sintesi di alcune tappe, lontane e recenti, dell'insegnamento delle lingue straniere. Oltre a voler soddisfare una nostra esigenza di equilibrio strutturale del lavoro e di completezza di discorso, la sintesi vuole essere di supporto alla precedente citazione e fungere da base per i contenuti che svilupperemo più avanti. Nella fattispecie, la problematizzazione della dicotomia *langue-parole* e la riflessione sulla necessità di strumenti e procedure riflessive che sistematizzino la sensibilizzazione interculturale come obiettivo del percorso glottodidattico.

Presupponendo un lettore familiare con i contenuti in oggetto, l'*excursus* non ha pretese di esaustività ma si propone di evidenziare la portata storica della consapevolezza e della gestione pedagogica del legame lingua-società-cultura e 'ancorare' le più recenti riflessioni glottodidattiche (oggetto anch'esse di questo primo capitolo) all'esperienza, appunto, del passato³.

Ciò che vogliamo mettere in luce è che:

- il riconoscimento della glottodidattica come 'scienza' avviene parallelamente alla definizione della *parole* come oggetto di studio e all'assunzione consapevole della complessità della sua struttura costitutiva;

³ Per ulteriori approfondimenti, rimandiamo a Titone (1980, 1986), nostro riferimento principale per questa sintesi, sia per impostazione di percorso che per contenuti. Dal canto suo, Kelly (1969) propone un interessante percorso nella storia dell'insegnamento delle lingue organizzato seguendo un percorso integrato, strumentale (descrizione di materiali e tecniche di applicazione metodologica) e scientifico (di sistematizzazione delle basi teoriche – linguistiche, psicologiche, sociologiche e pedagogiche di metodologie e metodi che si sono susseguiti nei secoli).

- il fattore-cultura ha un ruolo determinante in tale processo: il riconoscimento dell'interdipendenza tra lingua e cultura e della soggettività dei percorsi linguistico-culturali (ritmi e fasi) sottolinea ulteriormente l'impossibilità di semplificare, ridurre a valutazione quantitativa l'apprendimento linguistico;
- di fatto, l'affermazione di modalità umanistiche nella glottodidattica LS non elimina, al contrario alimenta, l'urgenza della riflessione sulla natura sistemica dell'atto didattico, momento di incontro tra la flessibilità dell'approccio (“orientamento largo e adattabile nei riguardi [di una] prassi didattica [...] centrata sui fattori affettivi...”) e l'esigenza di sottoporre tale prassi a verifica sperimentale (Titone, 1993:37).

1.1. Apprendere una *langue*: la formazione della coscienza metodologica nell'insegnamento delle lingue straniere tra 'metodo naturale' e 'grammaticalismo'

L'apprendimento delle lingue straniere ha sempre avuto, nella storia della civiltà dell'uomo, un peso sostanziale nella formazione dell'individuo. Che l'oggetto di studio siano le lingue classiche o moderne, i documenti storici in nostro possesso, ci ricorda Titone (1980:45), ci confermano che le problematiche che, da sempre, caratterizzano l'insegnamento delle lingue non sono altro che la manifestazione contestuale di circostanze, bisogni e condizionamenti del tempo. Le riflessioni didattiche che si sono susseguite nei secoli delineano percorsi sempre più consapevoli e attenti

non solo alla comunicazione ma all'espressione del sé attraverso la lingua, forti della prospettiva storica e passibili di valutazione critica⁴.

Nel mondo antico la lingua non si erge a standard di identità socioculturale; al contrario, la scelta di quale lingua usare dipende fondamentalmente da criteri di utilità e di praticità (Pichiassi, 1999:34). Il mondo classico, continua Pichiassi, può essere definito linguisticamente pluralistico, sia in oriente che in occidente, e il monolinguisimo "come forma di sciovinismo nazionalistico" si può ricollegare alla storia recente, a partire dal periodo romantico.

Nel Medioevo il latino, lingua franca in tutta Europa, assolve a obiettivi comunicativi e culturali ed è l'unica lingua insegnata intensivamente come lingua madre. Il Rinascimento vede, invece, un ritorno di interesse per il mondo antico, nonché un'apertura verso le lingue volgari.

È, di fatto, con il Rinascimento che si identifica l'abbozzo di una 'coscienza metodologica' nell'insegnamento delle lingue straniere (Titone, 1980:17), che prende gradatamente forma, per oltre quattro secoli, attraverso una rete di approcci 'pre-scientifici' definiti anche 'proto-glottodidattica'. Viene meno il collante linguistico del latino, l'Europa geopolitica si trasforma e cambiano le necessità di comunicazione. Di conseguenza, si risveglia l'interesse per lingue prima ignorate e ciò genera, a sua volta, nuove problematiche di insegnamento che cercano soluzioni attraverso studi prima di stampo prettamente pedagogico, poi di taglio progressivamente più linguistico.

Tra il 1500 e il 1600 l'insegnamento delle lingue viene, in generale, proposto come completamento del percorso formativo di un giovane. Le cosiddette 'lingue moderne' (il francese, in primo luogo, ma anche il

⁴ Per riflessioni più approfondite sulla bontà della componente storiografica alla base della scientificità della glottodidattica, cfr. Titone (1993).

tedesco e l'inglese) si affiancano all'insegnamento del latino e, fondamentalmente, ereditano il suo modello di insegnamento⁵.

L'approccio, può essere definito, con un forse azzardato utilizzo della terminologia attuale, 'pragmatico-comunicativo', considerati gli obiettivi di immediata spendibilità della lingua appresa, di una sua efficacia d'uso in contesti sociali, in situazioni di viaggio, nei contatti d'affari. Il contatto diretto con la fonte linguistica (servitù, conoscenze familiari, incontri durante i viaggi) è considerato la forma più efficace per poter garantire un 'assorbimento' della lingua di studio. I riferimenti alla grammatica o a prodotti letterari in lingua come strumento di approfondimento e riflessione astratta, sono sostanzialmente assenti⁶. La lingua straniera, durante i secoli XVI e il XVII, viene proposta nella sua forma viva, quasi esclusivamente attraverso la pratica orale, ma viene appresa esclusivamente per imitazione e memorizzazione⁷. Non mancano, comunque, accenni alla sua funzione di strumento di quella che, quattro secoli dopo, verrà definita 'conoscenza dialogica'⁸. Esemplifichiamo, nelle parole di Comenio (cit. in Titone, 1986:72) "le lingue si imparano non come parte, di per sé, della erudizione o della sapienza, ma come

⁵ Come scrive Kelly (1969:367/368) "the same quality of grace and exactness required to Latin were being expected in modern languages". Ciononostante, l'autrice precisa come l'importanza di queste ultime in un processo di educazione formale non fosse sempre equiparata al latino, essendo quest'ultimo definito da alcuni autori 'lingua utile' mentre le lingue moderne venivano etichettate come 'lingue curiose' (1969:381).

⁶ La modalità comparativa di pedagogisti quali Ascham (1516-68), Bath (meglio conosciuto come Bateus, 1564-1614), Ratke (1571-1635), o Komensky (o Comenio, 1592-1670) aveva come obiettivo l'insegnamento della grammatica limitatamente al testo-modello, in un contesto metodologico di sorprendente modernità, in quanto basato sull'esperienza e sull'induzione.

⁷ "I limiti di questi metodi erano dati dall'approccio puramente mnemonico, dal fatto che la varietà linguistica era spesso l'idioletto del parlante nativo assunto come insegnante piuttosto che la varietà standard e, inoltre, il repertorio lessicale era limitato per qualità ed estensione (Pichiassi, 1999:54).

⁸ Cfr. §1.3.1.

mezzi con cui possiamo acquisire conoscenze e impartirle agli altri [...]”⁹.

In quest’ottica, sarebbe perciò limitante leggere l’interesse dei ‘protoglottodidatti’ esclusivamente per lo sviluppo della competenza linguistica. De Sainliens (1534?-1597?) sottolinea come sia importante per l’insegnante la scelta di fonti linguistiche che possano garantire uno sguardo da ‘dentro la lingua’, lasciando trasparire una sensibilità per la funzione espressiva, culturalmente connotata (Titone, 1986:89). Nel primo dei suoi *Essais*, Montaigne (1533-1592) disserta su un insegnamento delle lingue chiaramente inserito in un quadro più ampio di formazione alla lingua-cultura, con un taglio della riflessione che precorre i tempi attuali per concetti quali ‘cultura umana’ e ‘senso di cittadinanza del mondo’.

In generale, gli scritti dell’epoca testimoniano una sensibilità per obiettivi che oggi verrebbero definiti non solo ‘culturali’, quali la conoscenza diretta delle abitudini di un paese straniero, ma anche ‘interculturali’. Con le parole di Bohl (1928:524)¹⁰, la conoscenza della lingua doveva servire a modellare “la comprensione e gli atteggiamenti del giovane allievo, contribuendo in tal modo all’arricchimento della sua personalità”.

Il contributo dell’Abbé Pluche (1688-1761) alla sistematizzazione del cosiddetto ‘metodo naturale’ si differenzia dai precedenti per un sostrato permeato di linguistica. La riflessione dello studioso riguarda i diversi livelli della lingua¹¹ e la loro articolazione nella metodologia didattica e

⁹ Leggiamo in Titone (1993:12) una acuta sintesi dell’intuizione e della ‘realistica profeticità’ della concezione dell’apprendimento delle lingue da parte di Comenio.

¹⁰ Citato da Titone (1980:24).

¹¹ Cfr. a *Mécanique de toutes les langues*, opera nella quale l’autore suddivide la lingua in tre livelli, di diversa profondità: il pensiero, la ‘grammatica’ (la struttura della lingua), la stilistica (la letteratura) e a *L’art d’enseigner les langues et de les apprendre par soi-même à toute âge*, in cui sostiene l’inutilità della ‘frammentazione’ nell’approccio alla lingua e l’efficacia di un processo di immersione che permetta di godere, attraverso le loro espressioni d’uso, della ricchezza della lingua a tutti e tre i livelli (in un intreccio di

sembra preparare il terreno per gli apporti filosofici, sociologici e pedagogici del pensiero post-moderno sulla complessità del sapere e delle sue manifestazioni¹².

La portata pedagogica di tale contributo non riesce, però, a contrastare significativamente il consolidarsi di tendenze ‘grammaticaliste’ nell’insegnamento delle lingue, comunque presenti sin dal secolo precedente¹³. Parafrasando nuovamente Kelly (1969:382), il XIX secolo si caratterizza per una prospettiva cartesiana della conoscenza basata *in primis* sull’analisi, riscattando la tendenza formalistica osteggiata nei due secoli precedenti. L’adozione massiccia di un metodo grammaticale-traduttivo¹⁴ relega la lingua d’uso in secondo piano, senza però riuscire a neutralizzare il metodo naturale. Ciò, grazie anche alle neonate scienze della linguistica e della psicologia che entrano a far parte dell’universo epistemologico della glottodidattica iniziando a rafforzarne lo spessore teorico. Ne sono rappresentanti di spicco, Marcel (1793-1876) e Gouin (-1896) che ricordiamo, il primo, per il suo pionieristico ‘bilinguismo coordinato’¹⁵ e, il secondo, per la sua innovativa metodologia

génie, savoir e goût, indispensabile per l’assimilazione della profondità dell’espressione linguistica).

¹² Cfr. §1.3.

¹³ Siamo all’inizio del 1700 e il latino è, a questo punto, una lingua morta, sostituita nella comunicazione dalle lingue volgari. Il suo insegnamento muta radicalmente, dato che la sua funzione all’interno del curriculum formativo diventa di allenamento alla disciplina mentale e apertura di mente e spirito alla conoscenza della vita. Questa tendenza all’insegnamento del latino, ormai rigidamente codificato e sottoposto a procedure di spiegazione e memorizzazione, si impone rapidamente con successo e ciò fa sì che si espanda, gradatamente, anche alle altre lingue straniere a scapito della forza dell’oralità e della loro funzione comunicativa.

¹⁴ Ricordiamo, uno per tutti, Pötz (1819-1881) il cui formalismo domina la scuola tedesca anche per buona parte del secolo seguente e viene definito da Bahlsen (1805, cit. in Titone 1980:61) “uno squallido spreco di insipida traduzione di frasi”.

¹⁵ Secondo Marcel, la competenza in una lingua non può limitarsi solo alla capacità di controllare e manipolarne il codice ma deve includere l’abilità di ‘pensare’ nella lingua straniera, con le evidenti implicazioni di carattere psicologico-culturale di tale affermazione.

‘psicologico-sistemica’¹⁶. Entrambi insegnanti, lasciano l’Europa per l’America alla ricerca di un contesto pedagogico più aperto. Le loro innovazioni rimangono, invece, inascoltate nel vecchio continente, dove il ‘grammaticalismo’ rimane in auge fino al momento in cui la scienza non si schiera a favore delle tendenze progressiste della glottodidattica.

Qualche decade più tardi, l’apporto del tedesco Viëtor (1850-1918)¹⁷ apre una fase di riforma sostanziale della glottodidattica che viene rafforzata, a cavallo tra i secoli XIX e XX, dai contributi di Sweet, Jespersen e Palmer, considerati i maggiori precursori della glottodidattica a base linguistica¹⁸. Seppur con apporti diversi, i tre rivendicano la necessità di dare alla pratica didattica una cornice teorica che avvalli lo studio delle lingue straniere come ‘lingue di comunicazione’ riagganciando il codice-lingua

¹⁶ Si tratta di tentativi, ancora non perfezionati, di sistematizzazione metodologica del materiale linguistico che introducono un’intensa attività di drammatizzazione, necessaria in quanto la lingua viene vista come comportamento che si sviluppa intorno a specifici centri di interesse e contesti e come tale si deve avvalere di mimica, associazione e ripetizione (Titone, 1980:72).

¹⁷ Linguista, sostenitore della competenza orale come base di sviluppo della lingua straniera che deve essere appresa, induttivamente, per strutture di discorso significative.

¹⁸ Henry Sweet (1845-1912): rappresentate di spicco del ‘Metodo diretto moderato’ (erede semi-strutturato del ‘Metodo naturale’ e figlio del Metodo diretto del XX° secolo) sostiene la ‘scientificità’ dell’insegnamento delle lingue moderne attraverso l’adozione di una ‘filologia viva’, con basi di psicologia, linguistica descrittiva (comparativa) e fonetica.

Otto Jespersen (1860-1943): il suo orientamento non si discosta da quello del suo contemporaneo Sweet. Al suo nome è legato, in modo particolare, il concetto di *inventional grammar*, attraverso uno studio della lingua di tipo induttivo, che valorizza la funzionalità globale della lingua e il percorso di scoperta dell’apprendente.

Harold Palmer (1877-1949): padre della linea metodologica ‘di approccio multiplo’ (Titone 1991:8), nella fattispecie promulgatore dell’*oral method*, costruito su principi di linguistica (soprattutto di fonetica), psicologia e pedagogia. La prima è intesa dall’autore come “descrizione analitica della lingua come serie di fenomeni naturali” ed è da lui ritenuta la base scientifica della glottodidattica (Titone, 1980:105); la seconda gli permette di soddisfare la sua necessità di riflessione sul processo di apprendimento; la terza porta l’autore alla declinazione di principi generali di pianificazione dell’atto didattico. All’apporto di Palmer, seppur ancora ‘prescientifico’, caratterizzato da un “eclettismo pratico [...] privo di organizzazione teorica” e di sistematicità (Titone, 1991:9), viene riconosciuta grande rilevanza per i successivi sviluppi della glottodidattica moderna .

(la dimensione sistemica) al suo sostrato di riferimento vivo, in movimento, di strumento di espressione di ‘cultura’ in senso lato.

La didattica delle lingue delle prime quattro decadi del secolo scorso può essere sintetizzata in due termini: confusione e compromesso (Titone, 1980:123, 1991:8). Infatti, il percorso tracciato da Sweet, Jespersen e Palmer non verrà ripreso efficacemente, nonostante alcuni tentativi di una certa portata, se non negli anni '40, quando, a causa della guerra, masse di individui sono costrette a muoversi da un lato all'altro del pianeta e si rivoluzionano i rapporti internazionali¹⁹. È solo in quel momento che linguisti e glottodidatti intraprendono una revisione della glottodidattica, forti anche del sostegno della moderna indagine scientifica.

Gli Stati Uniti sono i primi ad uscire da un costitutivo isolazionismo linguistico e ad imporsi per un massiccio sviluppo di studi di linguistica teorica e applicata²⁰, diventando gli iniziatori della glottodidattica moderna a base scientifica²¹.

La rivoluzione americana non lascia indifferente il continente europeo. Inghilterra e Francia innescano un meccanismo di rinnovamento di programmi e metodi, sulla falsa riga dell'esempio d'oltreoceano, che, più lentamente, coinvolgerà anche gli altri paesi dell'Europa occidentale. Non solo: l'Inghilterra del dopoguerra vede nascere i *cultural studies* il cui contributo alla ridefinizione del concetto di cultura, che assume un

¹⁹ Cfr. in particolare, in ambito americano, al lavoro della *National Education Association* (conosciuto come ‘Rapporto del Comitato dei Dodici’) che chiude l'ambivalente XIX secolo, l'esperimento ‘Lingua generale’ nelle scuole di Detroit alla fine degli anni '20, il cosiddetto ‘Piano di Cleveland’, nato nello stesso periodo e che protrae le sue sperimentazioni per oltre un ventennio.

²⁰ Come ci ricorda Balboni (2011:31) si deve a Corder (1973) la specificazione di ‘linguistica applicata’ come della scienza che utilizza gli studi di linguistica teorica per il disegno di grammatiche pedagogiche e materiali didattici.

²¹ Il metodo audiorale, che si impone nel dopoguerra, deve la sua fortuna non solo in quanto efficace risposta a bisogni linguistici contingenti ma anche “perché si presentava come un'aura di scientificità derivante dal connubio tra la linguistica strutturale e comportamentismo psicologico” (Pichiassi, 1999:127).

definitivo carattere interdisciplinare, apre la strada alle politiche linguistiche interculturali di fine secolo²².

1.2. La glottodidattica come scienza ‘complessa’ (dal dopoguerra a oggi)

Abbiamo già accennato come gli studi e le riflessioni che fanno la storia dell’insegnamento delle LS nelle ultime cinque decadi possono essere considerati pietre miliari di un percorso di introspezione, analisi e trasformazione. Obiettivo recente di tale percorso è dotare la glottodidattica di una organizzazione teorica basata su una sempre più puntuale integrazione di conoscenze scientifiche interdisciplinari. Spesso denominata scienza ‘molle’ o ‘naturale’, preferiamo qui accogliere la definizione dell’educazione linguistica come scienza ‘complessa’, a favore della valorizzazione della sua accezione multidimensionale, di sistema integrato basato sulla ‘porosità’ bidirezionale tra il polo della pratica didattica, della formazione attraverso le lingue, da un lato, e le discipline teoriche di costellazione, dall’altro²³. Tale ottica caratterizza la tappa attuale della storia della glottodidattica, che procediamo a sintetizzare qui di seguito.

²² Per approfondimenti sul tema, cfr. §2.1. e § 2.2.

²³ Titone, con il suo ‘modello oloedinamico’ (1973, 1974) è tra i precursori, in Italia, della nuova ottica di intervento. Basato su una “concezione olistica, ossia integrale e integrata (sia dal punto di vista epistemologico che metodologico) del processo di apprendimento linguistico” (Titone, 1993: 21), tale modello viene presentato dallo stesso autore come uno schema aperto, flessibile, creativo che coinvolge i diversi livelli cognitivi attivati durante la comprensione. Per approfondimenti, cfr. lo stesso Titone 1991, 1993.

1.2.1. *La didattica della parole nell'incontro tra forma e significato*

Nel dopoguerra, tra strutturalismo (Bloomfield, Fries, Lado), funzionalismo (Jakobson) e generativismo (Chomsky), seppur con connotazioni diverse, la glottodidattica si mantiene saldamente ancorata all'attenzione per la correttezza della frase.

Ciò fino agli anni '70, quando si impone un sempre maggiore interesse per l'evento linguistico-comunicativo (Hymes) che marca un definitivo giro di boa nella glottodidattica, lo abbiamo già accennato, prima nordamericana poi internazionale. La riflessione sulla forma dell'enunciato-testo rimane presente (Hymes non rigetta ma 'espande' la nozione chomskiana di competenza) ma si pone al servizio dello sviluppo consapevole di una neonata 'competenza comunicativa socioculturale'. Al parlante è riconosciuta la capacità di scegliere le strutture linguistiche che gli permettono, nei limiti dell'interlingua che gli è propria, di confermare la conoscenza e l'adesione a norme sociali del contesto della lingua in uso²⁴.

L'individuazione, a base filosofica, del concetto di 'evento linguistico', di 'performatività della lingua' (per tutti, Wittgenstein e Austin) ha

²⁴ È un 'approdo' concettuale che ha, in ogni caso, le sue fondamenta nella riflessione saussuriana, di mezzo secolo prima, sull'espressione linguistica come abitudine collettiva, come tale legata a convenzioni socioculturali che permettono di assegnare al segno, di per sé arbitrario, in quanto immotivato, un 'valore', la capacità di fondere significante e significato, cioè, diremmo oggi, di rappresentare un'idea. De Saussure mette a fuoco, peraltro, la natura di continuità e, implicitamente, di mutabilità nel tempo delle rappresentazioni "La continuità implica necessariamente l'alterazione, lo spostamento più o meno considerevole dei rapporti" (1916, trad. it. 1967:97) e il valore di una parola risulta, di fatto, sempre dalla presenza simultanea di altri valori, da ciò che la circonda. Ecco che il padre della linguistica contemporanea individua con chiarezza, seppur limitatamente ai termini di stimolo-risposta, la necessità di 'tradurre' efficacemente delle intenzioni comunicative, per mezzo della sistematizzazione e dell'esecuzione di un atto linguistico (la *parole*), ciò che la nostra competenza linguistica ha a disposizione (la *langue*), fondendo le sollecitazioni del contesto alla struttura del co-testo.

immediati riscontri in glottodidattica. Con gli studi di Searle si evidenzia l'impossibilità di distinguere, nel contesto di apprendimento, tra puro stato psichico e stato psico-fisico della competenza, adducendo l'esistenza, di fatto, di una sola competenza, quella d'esecuzione. Si tratta di una 'teoria semantica' della competenza, secondo la quale "lo studio degli aspetti linguistici dell'abilità di eseguire atti verbali è uno studio della competenza linguistica" (Searle, cit. in Pichiassi 1999:137), che ha alla base "l'equiparazione delle regole semantiche a quelle sintattiche all'interno di un'unica categoria di regole costitutive" (Pichiassi, 1999:137).

Il binomio chomskiano 'competenza-esecuzione' si ridefinisce, in breve tempo, in un *identikit* di 'cosa significa imparare una lingua' molto più complesso e dettagliato che si estrinseca in un nuovo linguaggio della glottodidattica. Entrano in uso termini quali 'capacità', 'abilità', 'efficacia comunicativa', 'competenza d'uso'.

A livello istituzionale, le ripercussioni sulle politiche linguistiche sono immediate e di indiscusso rilievo. Il Consiglio d'Europa predispone la costruzione di sillabi che diventano materiale di riferimento per una glottodidattica alla ricerca di sintonia con le nuove teorie che spingono verso ciò che sarà poi definito 'pragmalinguistica'.

Si impone, in particolare, il sillabo nozionale-funzionale di Wilkins (1976), che tassonomizza il materiale linguistico del curriculum sulla base degli elementi costitutivi di un 'atto di lingua'.

Per la prima volta si mette in evidenza la pregnanza, a livello didattico, dell'intreccio tra: *a*) la concettualizzazione delle rappresentazioni della realtà (nozione), *b*) lo scopo pragmatico-comunicativo (funzione) e *c*) la forma di cui si avvale un determinato codice linguistico per esprimere entrambe.

La rivisitazione del peso ‘relazionale’ dei tre elementi costitutivi dell’atto linguistico, lingua, apprendente e docente (prima equamente rappresentati dallo stesso Balboni dai poli di un triangolo equilatero), definisce un nuovo equilibrio del ruolo tra lingua e studente e il riposizionamento della figura dell’insegnante. A quest’ultimo viene ora confermata la funzione di ponte per l’interazione privilegiata tra soggetto e oggetto e assegnata la gestione e la regia del processo di apprendimento²⁵.

D’altro canto, scrive Balboni, “[...] ‘competenza comunicativa’ è un costruito diatico: ‘competenza’ riguarda la mente dello studente e ‘comunicativa’ rimanda a quella che [...] sinteticamente, ho chiamato ‘lingua’ ” (2011:80)²⁶.

Di fatto, il modello di riferimento di ‘competenza comunicativa’ che propone Balboni (2011:94) è pienamente fruibile solo attraverso l’espressione, nel mondo dell’azione, delle caratteristiche linguistiche, cognitive e affettive dell’apprendente, *ergo*, attraverso un uso efficace del codice-lingua. Da parte sua, il soggetto fonda sulle competenze mentali la sua possibilità d’azione attraverso il linguaggio; dal canto loro, tali competenze, confermano la loro ‘ragion d’essere’ solo nel momento in cui prendono forma attraverso l’espressione linguistica dell’intenzione comunicativa del soggetto.

Lingua e apprendente, si confermano, quindi, essere gli oggetti privilegiati della ricerca glottodidattica contemporanea. A testimonianza, i molteplici studi, tra loro complementari, delle diverse scienze di

²⁵ Interessante notare come il ‘polo insegnante’, nelle riflessioni di Balboni, riprese in più di una sua opera, non si limiti al docente che entra in aula, ma si riferisca a un professionista la cui azione si fonda su un ‘sistema di insegnamento’ la cui funzione è anche quella di predisporre *curricula* e materiali didattici, nonché di pianificare il corso affinché possa soddisfare bisogni e obiettivi di un gruppo. Per una riflessione sul ruolo dell’insegnante di lingue nella gestione della didattica complessa rimandiamo a §3.2.1.

²⁶ Rimandiamo alla stessa opera anche per approfondimenti bibliografici sul tema.

costellazione della glottodidattica, il cui contributo risulta fondamentale per suo riconoscimento scientifico²⁷.

1.2.1.1. L'oggetto-lingua

La lingua, nella sua valenza comunicativa, è l'oggetto dell'atto didattico. Abbiamo appena visto come sia condiviso, ormai, che la sua struttura risponde non solo a regole linguistiche ma anche extralinguistiche, sociopragmatiche e (inter)culturali che permettono alla lingua di calibrare la sua azione all'interno di uno spazio culturale bene definito, dal quale riceve stimoli e che contribuisce a connotare. Non solo: è esclusiva dell'educazione linguistica la sovrapposizione tra oggetto e strumento dell'azione didattica, caratteristica che fa dell'apprendimento delle lingue un ambito di applicazione di tecniche diverso dalla didattica di altre discipline²⁸.

Da un punto di vista metodologico, un'efficace implementazione didattica della capacità di agire attraverso la lingua, di 'saper fare con la lingua' (Byram, 1997 e 2003, Byram, Nichols, Stevens, 2001), presuppone un disegno di tecniche che incidano sui diversi aspetti della competenza comunicativa. Come osserva Balboni (2008c), si tratta di un equilibrio gestionale, quantitativo e qualitativo, nella formazione di ognuna delle (sotto)competenze, in modo tale che la competenza comunicativa possa progredire in forma omogenea in ognuno dei suoi aspetti.

²⁷ In Balboni (2011:§2.5) una chiara sintesi della sua riflessione degli ultimi anni su quelle che l'autore definisce 'fonti costitutive della conoscenza glottodidattica', nonché rimandi di bibliografia internazionale e italiana, sia classica che contemporanea.

²⁸ Nelle parole di Mendoza Filloa, Cantero Serena (2003, cit. in Balboni 2011, 48) "la didáctica de la lengua [...] no es, portanto, mera lingüística aplicada, como no es simplemente una didáctica específica, sino que constituye un área de conocimiento independiente, con unas bases epistemológicas y conceptuales propias [...]".

Di indubbia rilevanza, nel conseguimento di una efficace competenza comunicativa, è l'*input* linguistico a base testuale. Il cosiddetto 'testo autentico', standardo dell'approccio comunicativo in reazione a una tradizione glottodidattica comportamentista, permette di rivedere la relazione tra *input*, *intake* e *output*, e riformulare l'insegnamento-apprendimento in considerazione dei nuovi studi sull'interlingua e sulle sequenze di acquisizione²⁹ e, ci conseguenza, in termini di autonomia, creatività, individualità di percorsi.

Appurato che "dati ricchi, carichi di significato e di affettività, sono più facilitatori di testi che si rivolgono solo all'intelletto" (Courtyllon, 1994:158 cit. in Jamet 2010c:204) e che l'apprendente "rapporta l'input alle proprie aspettative e ai propri bisogni e desideri" (Daloiso 2009:45), la selezione di un input 'efficace' non deve solo rispondere a criteri di attendibilità e appropriatezza ma anche di sollecitazione sia cognitiva che affettivo-emozionale³⁰.

²⁹ Per approfondimenti su fondamenti, caratteristiche e contributi della linguistica acquisizionale, oltre al pionieristico Selinker (1972), cfr. alla letteratura più recente: tra gli altri, Pienemann (1998), Giacalone Ramat (1994, 2003), Chini (2005), Pallotti, Zedda (2006), Grassi, Bozzone Costa, Ghezzi (2008), Bernini (2009), Bosisio (2012).

³⁰ Il testo autentico si presta per essere didattizzato in un'ottica di unità di apprendimento (Balboni, 2008c:19). Il fatto che nasca per fruitori di lingua madre, amplifica le possibilità di accesso all'informazione socio-linguistica, predisponendolo a soddisfare ottimamente la varietà di bisogni, competenze, interessi del gruppo classe, preoccupazione di tale modello pedagogico. Soddisfa, quindi, il requisito principale del modello dell'unità di apprendimento, quello della soddisfazione della percezione, da parte dello studente, di 'aver fatto un percorso' attraverso la lingua. Ciò grazie all'ampio ventaglio delle possibili attività didattiche e all'elasticità nell'attribuzione del loro peso all'interno del percorso, a partire dalle attività motivazionali, a quelle di comprensione, globale e analitica, di sviluppo di competenza lessicale e testuale, fino alle attività di produzione orale e/o scritta. Inoltre, la sua forte identità comunicativa stimola un lavoro sulla grammatica della lingua che situa chiaramente lo 'sforzo didattico' all'interno di obiettivi socio pragmatici e culturali. Per approfondimenti nell'ambito della letteratura 'classica' sull'*input*, cfr., tra gli altri, Krashen 1985, Chaudron 1988, Long 1996, Gass 1997, Ellis 1999.

1.2.1.2. *Il soggetto-apprendente*

L'incremento di studi, riflessioni e azioni glottodidattiche incentrate sul soggetto e sul contesto di apprendimento si dà parallelamente alla sedimentazione del ruolo attivo, prima inimmaginabile, di un apprendente valorizzato nei suoi bisogni, motivazioni e *feedback* e padrone di tempi, ritmi e modalità di appropriazione della lingua target (ciò che Corder definisce *built-in syllabus*)³¹. Ecco che si intrecciano, e interagiscono, sapere procedurale e *task*, dimensione affettiva del discente, autenticità (di materiali, lingua, contesto), competenza socio-culturale, interlingua, fino alle più recenti metacognizione e interculturalità.

Gli studi neuroscientifici degli ultimi anni confermano, in particolare, l'interdipendenza tra cognizione e affettività/emozionalità³². Alle emozioni viene riconosciuta la funzione di “threads that hold mental life together [and] define who we are in our own mind's eye as well in the eyes of others” (Dreiser, in LeDoux, 1998:11) e diventano il nucleo delle riflessioni teorico-pratiche sul concetto di *appraisal*. Tra i ‘classici’, ricordiamo gli studi di Titone (1987), Arnold M. (1999), Schumann (1998, 2004) e Goleman (1996,1999)³³. Citiamo, a titolo non esaustivo ma esemplificativo, anche contributi più recenti: sulla sistematizzazione degli stili di apprendimento (Cadamuro 2004), sulle riflessioni (a base ‘cognitivo-emozionale’) su memoria e apprendimento lessicale (Cardona 2000, 2001, 2004, 2008), sul ruolo del piacere nell'apprendimento linguistico e sulla sua incidenza nello sviluppo della competenza

³¹ Approfondimenti sui fattori soggettivi, intrinseci ed estrinseci, del processo di apprendimento in Pichiassi (1999: §10), Villarini (2000), Balboni (2008b),

³² Cfr. Boncinelli (1999), Daliso (2009)

³³ Cfr. per un'efficace sintesi dei loro apporti, a Balboni (2013).

strategico-procedurale³⁴ e di obiettivi di tipo interculturale, educativo-formativo ((Serragiotto 2006, Caon 2005, 2006, 2008c).

1.2.2. La 'parole' e la competenza interculturale nella glottodidattica contemporanea

Abbiamo visto, fino ad ora, come la tradizione prescrittiva della glottodidattica si sia aperta a stimoli esterni e come la decostruzione di procedure precostituite abbia lasciato posto a un'azione didattica generatrice di nuovi spunti teorici di riflessione³⁵.

Alle soglie del nuovo millennio, una realtà storico sociale che apre frontiere nazionali e culturali richiede ai suoi soggetti ormai 'in movimento' di modificare un profilo psico-sociolinguistico di competenza comunicativa, e culturale, ormai obsoleto, basato sulla dicotomia tra lingua materna (d'ora in poi L1) vs. LS. Le neonate esigenze sociali richiedono una formazione linguistica rinnovata che si permetta il confronto con la riflessione e la formazione interculturale.

L'urgenza del cambiamento è confermata dalle nuove caratteristiche storiche e geografico-culturali del continente europeo a fine '900, alle quali si somma la svolta politico-identitaria data dal costante ampliamento dei paesi UE e dai movimenti migratori sia extracomunitari che interni ai vari paesi membri. Ciò spinge alla produzione di documenti

³⁴ Tratteremo il tema dello sviluppo della competenza strategica in §5.2.2, nell'ambito della metodologia dell'Intercomprensione.

³⁵ Sul concetto di 'decostruzione in pedagogia', Cfr. Mariani A. (2008): si segnala, in particolare, la nozione di 'pedagogia della *mimesis*', intesa come 'chiarificazione della spiegabilità richiesta nell'interesse di un utilizzo 'naturale' o 'buono' dell'educare, dell'istruire e del formare' (pg. 55). I termini utilizzati dall'autore ci rimandano alla correttezza, di matrice aristotelica, della misura 'che sta nella natura stessa delle cose' espressa da Gadamer (in Schröder, Breuninger, trad. sp. 2005) e alla tensione etica dell'educazione linguistica di Balboni (2011), che riteniamo fondamentali nello sviluppo del discorso sulla riflessione interculturale in glottodidattica.

istituzionali che hanno lo scopo di contribuire, con le loro riflessioni e direttive, alla definizione di politiche linguistiche che affrontano problematiche ideologiche, scopi educativi, obiettivi linguistico-comunicativi, esigenze di valutazione e di certificazione.

È in questo quadro di rinnovamento che si inseriscono le riflessioni contenute nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCERL)³⁶, documento di impianto olistico, teorico-operativo, che diventa il riferimento della glottodidattica europea (e non solo) contemporanea. Di fatto, è il risultato di una riflessione che vede, durante tutti gli anni '90, la redazione e pubblicazione di altri documenti³⁷, meno noti ma sicuramente incisivi nel loro comune scopo di fotografare le trasformazioni socio-linguistiche del continente, di tracciare politiche educative e di fornire materiale di riflessione per chi lavora nell'educazione, dagli addetti ministeriali agli insegnanti³⁸.

Lo slittamento progressivo dal concetto (sociolinguistico) di multilinguismo a quello (interculturale) di plurilinguismo porta sempre più frequentemente l'attenzione sulla dimensione individuale, contestuale, formativa e affettiva della comunicazione linguistica nella 'società globale'.

De Deus Pinheiro (2008) ci ricorda come una (potremmo dire ora, qualche anno più tardi, contingente) stabilità economica e politica in Europa abbia permesso di dedicare tempo ed energie alla prefigurazione di una nuova identità linguistica europea che passa attraverso il riconoscimento di schemi di rappresentazione delle varie lingue (nazionali e minoritarie) parlate nel continente e delle sue ripercussioni, a livello ideologico e politico.

³⁶ Cfr. COE, 2001.

³⁷ COE, 1992; Commissione Europea, 1995b, 1997, 2004.

³⁸ Per approfondimenti, cfr. Benucci in Benucci, 2005.

La teoria e la prassi glottodidattica fanno propria, dal canto loro, la presa d'atto dell'impellenza dei bisogni comunicativi soggettivi, della necessità di soddisfare necessità individuali di vita quotidiana (comunicazione interpersonale o virtuale, scopi professionali o competenze specialistiche). Riscattano la 'parzialità dei bisogni' nello sviluppo delle competenze³⁹ e, allo stesso tempo, affinano una sensibilità verso il potere della lingua nei confronti della comprensione del mondo e del situarsi di ognuno di noi in esso. A questo riguardo, all'affioramento della consapevolezza della dimensione performativa della lingua, fondamentale contributo di Austin, sono seguiti, negli ultimi decenni, ulteriori importanti apporti che ci permettono di entrare maggiormente nella complessità della comunicazione, delle sue connotazioni e dei suoi 'non detti'⁴⁰.

Tra questi, è di particolare rilevanza il concetto di 'competenza comunicativa interculturale' secondo la quale un uso efficace della *parole* sottostà non solo a una consapevolezza delle sue connotazioni d'uso e impliciti (intra)culturali ma prevede la formazione di una coscienza attiva della natura relazionale, interazionale e interculturale della conoscenza (ergo, della comunicazione), della quale viene evidenziata, ulteriormente, la dimensione contingente, interattiva e interpretativa.

Come sottolineato in Balboni, Caon (2014), la prospettiva di integrazione di aspetti interculturali alla glottodidattica ha subito un sostanziale mutamento nel corso degli anni '90. Si assiste, in questo momento, all'allontanamento da una lettura statica, descrittiva della comunicazione interculturale e all'assunzione della dimensione dinamica, procedurale della competenza interculturale nella comunicazione. Da un punto di vista

³⁹ Tradizionalmente ignorata nella sua autonomia funzionale, si tratta, invece, di uno dei punti di forza dell'Intercomprensione, di cui tratteremo più avanti in modo specifico.

⁴⁰ Le tematiche inerenti il Plurilinguismo verranno riprese e approfondite in §2.1.

didattico ciò permette di lavorare, appunto, sulla *procedural knowlendge* e, di conseguenza, di incidere sui comportamenti dei soggetti in interazione.

La modellizzazione, a base esperienziale, proposta dagli autori si allinea con le posizioni di vari altri studi sulla competenza interculturale, tra i quali i classici Whorf (1956) e Hall E. T. (1976) e i più recenti Scollon, Wong Scollon (1995), Byram (1997, 2003), Byram, Esarte-Sarries, Taylor (1991), Hall S. (1997), Bennet (1993, 2002), Castiglioni (2005), Balboni (2007).

Castiglioni (2005:11) condivide con Bennet la lettura di un doppio livello di competenza interculturale. Lo sviluppo di una *parole* interculturalmente efficace prevede la formazione di “un *mindset* (insieme di atteggiamenti e visione del mondo) e di uno *skillset* (insieme di competenze e conoscenze pratiche) che permettono di riconoscere la diversità e di affrontarla in modo costruttivo, nonché di sviluppare l’abilità di “usare dei *framework* teorico-pratici generali per imparare a imparare nelle situazioni interculturali, per identificare aree di potenziale incomprensione, per scegliere infine il comportamento più appropriato”⁴¹.

⁴¹ La competenza interculturale pragmatico-comunicativa è diffuso oggetto di studio. Tra tutti, la scuola inglese di Byram, che contribuisce alla definizione dei ‘saperi interculturali’ che stanno alla base anche della strutturazione del QCERL (cfr. Byram 1997 e 2003, Byram, Nichols, Stevens, 2001). Gli studi della scuola veneziana, con Balboni e, più recentemente, Caon, contribuiscono alla definizione un modello contrastivo di analisi interculturale che passa attraverso l’osservazione di comportamenti linguistici ed extralinguistici per sondare i valori di una determinata cultura (cfr. §1.3.4). Dal canto suo, Bettoni (2006) scorre i significati e le implicazioni della comunicazione linguistico-culturale, sia nell’accezione intra-culturale che inter-culturale. Passando dall’analisi dei livelli e fenomeni pragmatici, dei principali atti linguistici, della struttura conversazionale, giunge a riflessioni sui percorsi, fini e modalità di apprendimento della pragmatica della lingua e della cultura.

1.3. Dalla ‘grammatica della lingua’ alla ‘grammatica interculturale’: un ‘metodo’ per la gestione del pensiero complesso

Con riferimento particolare all’ultimo ventennio, l’aumento della sensibilità per la dimensione connotativo-relazionale della comunicazione e per l’inscindibilità della *languaculture*⁴² va di pari passo con la consapevolezza dei benefici della ‘contaminazione’ interlinguistica sulla strutturazione linguistico-cognitiva dell’apprendente.

La convinzione, sostenuta per decenni, che ci si dovesse dimenticare della propria L1 per poter apprendere con efficacia una LS ha modellato una didattica basata su compartimenti stagni di ‘grammatiche-mondi’ la cui autonomia era avallata dagli studi sull’interlingua e dal concetto, intimidatorio, di ‘interferenza’. Il contatto psico-cognitivo tra la propria identità linguistico-culturale e la sfera linguistico-culturale della lingua di apprendimento dava adito a reazioni conservative che non permettevano di vedere la ricchezza di sistemi identitari ed espressivi ibridi, creolizzati. Negli ultimi decenni, psico e sociolinguistica, sociologia, filosofia del linguaggio, antropologia culturale e studi socioculturali hanno dato il loro

⁴² Il neologismo *languaculture* nasce dalla fusione dei termini *language* e *culture*, ad opera dell’antropologo Michael Agar all’inizio degli anni ’90. Risponde alla necessità dell’autore di fondere, appunto, in un unico riferimento linguistico-concettuale, due dimensioni fino ad allora ancora troppo spesso osservate autonomamente. Per approfondimenti, cfr. Agar, 1994.

A questo proposito, Titone (1991) sembra voler condensare, con la sua posizione, il pensiero di più autori. Egli definisce la comprensione come una forma di conoscenza empatica, un processo di identificazione con l’altro (1991:33) che procede per analisi differenziale comparativo/contrastiva. Attraverso la contestualizzazione, l’autore riprende, in particolare, la tesi di Sapir valorizzando, però, la dimensione spirituale della cultura, in quanto elemento che conferisce a un popolo il proprio destino nel mondo. A conferma del suo rapporto bidirezionale con la lingua (sistema linguistico come chiave di accesso a cultura, cultura come chiave di lettura delle strutture linguistiche) si sofferma (con riferimento specifico a Lado) su come la comparazione interculturale (basata su una visione strutturalistica della cultura), “possa evidenziare i comportamenti culturali visti non in modo frammentario ma come sistema, di origine storica e quindi soggetti a mutamenti costanti”.

contributo, insieme ad una spinta sociale centrifuga di cui abbiamo già accennato, per una svolta definitiva della consapevolezza del ‘perché’ e (dei molteplici) ‘come’ si può decidere di comunicare efficacemente in una lingua non materna. Cade il modello del *native speaker* e la competenza linguistica viene messa al servizio critico delle necessità del comunicatore, nelle vesti ‘sfrangiate’, ormai non più così definite nei contorni dei propri ruoli, di produttore e ricevente.

Dal punto di vista glottodidattico abbiamo già delineato, nel suo susseguirsi storico, l’epilogo decostruttivista dei vari ‘sistemi’ che hanno sempre sostenuto, e rassicurato, la professione docente. Tali ‘grammatiche’ vengono riformulate sulla base, trasparente nella natura ma di nuovissima consapevolezza, delle ‘caratteristiche dell’incontro’ che deve essere, ogni volta, sondato, compreso nelle sue necessità, messo in discussione rispetto ai modi di porsi degli interlocutori, la cui identità culturale si rivela, sempre più spesso, variabile di peso⁴³.

Da qui, l’importanza di integrare la variabile ‘cultura’ nelle riflessioni sulla comunicazione linguistica, trasformando l’ottica di intervento didattico: dall’insegnamento della grammatica di una LS all’apprendimento delle grammatiche (inter)culturali che caratterizzano il contatto con una LS (formali, discorsive, relazionali).

Tale *resetting* concettuale si concretizza, per l’apprendente, in un processo individuale di tensione continua verso la conoscenza, mai finito

⁴³ La *language awareness* è data, in una persona, dalla sua sensibilità e dalla sua consapevole attenzione verso la natura della lingua e il suo ruolo nella vita umana (Donmall 1985, cit. in Titone 1991:50). Titone esplicita il ruolo della glottodidattica nel processo di presa di consapevolezza, attraverso alcune riflessioni: A livello didattico, è necessario contribuire a far affiorare ed esplicitare conoscenza e abilità del soggetto nel corso dell’esperienza di lingua, sviluppando capacità di osservazione, e analisi finalizzata, della lingua nel contesto. L’intervento deve incidere sia sugli aspetti cognitivi che affettivi. All’attenzione a strutture, contrasti, sistemi, categorie, regole d’uso va affiancata la riflessione sui giudizi interpretativi rivolti alla formazione di atteggiamenti, risveglio di attenzione, sensibilità, curiosità, interesse, apprezzamenti estetici. Approfondiremo questa riflessione nei prossimi capitoli teorici.

e, soprattutto, consapevole della propria non finitezza. Anche il docente dovrà misurarsi con la sua capacità, cognitiva e affettiva, di far fronte alla molteplicità di bisogni e percorsi. Come già accennato, gli viene ora richiesta una competenza di guida che rispetti e accompagni l'ottica 'esplorativa' di ogni singolo studente nonché un'apertura ai margini di incertezza procedurale dettati dall'imprevedibilità del contatto tra apprendente e stimolo testuale.

A questo proposito, il supporto di un 'metodo', adeguato alle nuove esigenze didattiche, risulta fondamentale. Nelle parole di Rivers (1992:373):

As fashions in language teaching come and go, the teacher in the classroom needs reassurance that there is some bedrock beneath the shifting sands. Once solidly founded on the bedrock, like the sea anemone, the teacher can sway to the rhythms of any tides or currents, without the trauma of being swept away purposelessly.

Di fatto, oltre ad assicurare la messa in atto di procedure avallate da studi e sperimentazioni, l'adozione di un metodo ha anche una funzione di contenimento emozionale, in quanto comunica stabilità e sicurezza al docente (e di conseguenza allo studente) rispetto alla gestione del percorso didattico, permettendogli di non sentirsi in balia delle correnti della multiple soggettività dei suoi studenti e degli 'imprevisti di percorso'. È a questo secondo aspetto, così efficacemente descritto dalla metafora di Rivers, che ci riferiamo nelle nostre riflessioni. Riteniamo opportuno attrezzare di un *framework* teorico-pratico di riferimento, una didattica basata sulla 'grammatica della cultura' altrimenti possibilmente percepita, per la complessità delle sue connotazioni, come 'shifting sands' senza fondamento.

Il percorso che proponiamo in questo capitolo parte da un inquadramento del concetto di cultura del quale evidenziamo alcune caratteristiche

portanti. Sulla base di queste, e con riferimento alle riflessioni post-moderne sul ‘pensiero complesso’, ci proponiamo di suffragare la bontà (etica, educativa e metodologica) dell’adozione di parametri (inter)culturali per l’apprendimento delle LS, in generale, e nell’ambito dell’Intercomprensione, nello specifico.

1.3.1. Un approccio trasversale al concetto di ‘cultura’

Chi si è occupato, o si occupa, di ‘cultura’ ha a che fare con un termine mai esaustivamente definibile. Forse perché di termine, in fondo, poco si tratta, data la sua estrema variabilità, la sua ‘permeabilità’ semantica a epoche, ambiti disciplinari, contesti di riferimento, o applicazioni. La vastissima letteratura a disposizione spazia da contributi filosofici e antropologici, a riflessioni socioculturali o più prettamente sociolinguistiche con importanti ripercussioni pratiche sul lavoro nell’aula di lingue⁴⁴.

Le considerazioni che seguono attingono da una letteratura eterogenea e hanno lo scopo di assemblare un concetto di ‘cultura’ di respiro trasversale, che riassumiamo in chiusura del capitolo e che costituirà il riferimento teorico per il nostro percorso di osservazione.

È storico il contributo di Sapir (1949) e Whorf (1956) alla riflessione, sempre attuale, sull’ormai assiomatica interdipendenza tra identità culturale ed espressione linguistica, sul potere delle abitudini linguistiche di una comunità di forgiare il pensiero e, allo stesso tempo, di essere

⁴⁴ Per approfondimenti, cfr., tra gli altri, ai ‘classici’ Sapir 1949, Whorf 1956, Lado 1957, Geertz 1973, Cardona G. R. 1976, Hall E. T. 1976, Hofstede 1991, Hall S. 1997, Kramsch 1993 e 1998. Inoltre, a contributi più puntuali, o recenti: Abdallah-Preteuille, 1983, Freddi 1987, Byram, Esarte-Sarries, Galisson 1991, Titone, 1991, Byram 1994, Cuche 1996, COE 1997, Balboni, 1999b, UNESCO 2002, Beacco 2004b, Gadamer 2005, Piller 2007, Bernaus 2008.

condizionate dalla percezione e dalla valutazione del mondo di una data comunità⁴⁵.

Altrettanto condivisa è la ‘natura transitiva’ (definizione nostra) delle strutture cognitive viste come sistema di ‘abitudini’ (Lado, 1957), per cui, quando un discente è in contatto con una lingua-cultura diversa, tende ad agire attraverso una strategia logocentrica (Derrida, 1968), a trasferire le ‘abitudini’ della propria lingua-cultura, interpretando attraverso di questa le manifestazioni della realtà linguistico-culturale altra, rendendola verosimile e quindi comprensibile⁴⁶.

Premesso ciò, ci serviamo ora del contributo, anch’esso filosofico, di Gadamer, della riflessione sociolinguistica di Kramsch e dell’analisi etnografico-interpretativa di Geertz per introdurre alcuni concetti portanti della strutturazione teorica del nostro discorso.

Ciò che chiamiamo cultura, e a cui ci riferiamo costantemente, contiene in sé sempre l’ascoltare e il comprendere.

Gadamer (la traduzione è nostra, dall’edizione in spagnolo, 2005:13), esponente di spicco della filosofia ermeneutica heideggeriana, ci offre una definizione di ‘cultura’ che ha il pregio di illuminarne il significato

⁴⁵ In Sapir, (1970:6): “Language is felt to be a perfect symbolic system, in a perfectly homogeneous medium, for the handling of all references and meanings that a given culture is capable of, whether these be in the form of actual communication or in that of such ideal substitutes of communication as thinking”. Di fatto, Whorf riprende Sapir sviluppandone un ‘determinismo linguistico’ non presente nella posizione del suo maestro. La lingua, secondo Whorf, deve essere considerata lo strumento-filtro di osservazione del mondo e di ‘modellamento’ delle identità individuali.

⁴⁶ Ci dice Derrida che quando si capisce non è perché ciò che si capisce sia la ‘verità’ ma perché viene ricondotto a dei parametri a familiari e quindi verosimili. Ecco che l’identità linguistico-culturale si tende a costruire in ottica differenziale: non esiste identità propria se non per differenziazione con gli altri, quindi non può essere separato il ‘proprio’ con il ‘diverso’. È esplicita la dimensione etica e politica del processo di decostruzione che, secondo il filosofo, corrisponde a un percorso di ‘giustizia’, sempre in divenire e mai finito. La posizione del filosofo è centrale nelle riflessioni degli studi socioculturali e di notevole influenza sulle tendenze decostruzioniste in pedagogia.

attraverso l'identificazione della sua essenza, della sua forza motrice, di ciò che la fa 'essere' e permette di dare un nome a ciò che rappresenta.

Il concetto, qualsiasi sia il fenomeno o evento al quale si può riferire, viene sintetizzato nella sua dimensione relazionale, nel suo essere sempre e comunque prodotto dell'incontro e della comunicazione. Una dimensione interattiva che si serve preferibilmente della lingua (e dei linguaggi, in genere), di cui viene sottolineata la sua manifestazione più profonda e imprescindibile, quella dell'ascolto e della comprensione, nell'accezione di apertura a-giudiziale ed empatica alle intenzioni comunicative dell'interlocutore.

Ciò assume ancor più rilievo se si considera che, dal punto di vista di colui che usa la lingua, le parole e i pensieri non sono entità separate, che i segni "[...] are the non-arbitrary, natural reality they stand for" (Kramsch, 1998:21). Indipendentemente dalla connotazione intra o interculturale dell'interazione, le parole (e i pensieri) dell'altro devono essere sempre avvicinati con la consapevolezza di una possibile *gap* di interpretazione tra produttore e ricevente e che una corretta interpretazione di qualsiasi 'testo' linguistico non può prescindere dalle caratteristiche del discorso soggiacente e di quello del contesto di destinazione. Si attua così, quello che, sempre Kramsch (1998:79) definisce un 'act of identity', azione di *resetting* linguistico-culturale alla base di un processo di comprensione critico, non valutativo (cfr. Sclavi, 2003, che riprendiamo più avanti).

Dal canto suo, Geertz (trad. it., 1998:39) avvicina la nozione di 'cultura' attraverso la sua osservazione sistematica dell'oggetto-cultura a un livello pragmatico-contestuale. Quest'ottica, solo apparentemente distante dalle posizioni precedenti, evidenzia, attraverso il concetto di *thick description*, la necessità di osservare una cultura dal suo interno, attraverso un processo di inferenza/iscrizione che permette di

rendere scientificamente eloquenti i semplici eventi [con lo scopo di] trarre grandi conclusioni da fatti piccoli, ma fittamente intessuti, di sostenere affermazioni generali sul ruolo della cultura nella costruzione della vita collettiva, confrontandole nei dettagli con l'analisi di casi specifici.

Secondo l'autore, la consapevolezza di ciò che significa 'cultura' nella sua accezione astratta, passa attraverso la comprensione di manifestazioni piccole, di dettagli, di eventi specifici, che devono essere osservati nel loro sovrapporsi, intercalarsi e convivere. L'immagine di fitta tessitura, di complessità dell'intramato (intra e inter) culturale, salta agli occhi dell'osservatore critico a cui fa riferimento Geertz. La sua enfasi sull'osservazione delle manifestazioni culturali vuole valorizzare e perpetrare gli elementi identitari costitutivi della singolarità culturale e linguistica ma, soprattutto, sostenere la necessità di una 'rieducazione' alla percezione e alla gestione critica delle manifestazioni dell'alterità. È ciò che, appunto, Sclavi definisce 'ascolto attivo', la consapevolezza, per l'osservatore, che qualsiasi cultura, e quindi anche la propria, è etnocentrica, e che la 'naturale' tendenza all'etnocentrismo deve essere contrastata dallo sviluppo di una capacità exotopica e di una coscienza di essere "parte del sistema osservato" (2003:15)⁴⁷.

Ci sembra importante anche sottolineare come Geertz evidenzi che tale allenamento all'osservazione sia possibile solo se ciò che viene osservato è un 'semplice evento', un 'fatto piccolo', un 'caso specifico', inglobando nel concetto di 'cultura' le sue accezioni di 'alta' o 'bassa'. Ciò, ci dice Geertz, si dà, di fatto, solo se quello che si osserva si 'riduce' alle sue manifestazioni circoscritte, puntuali, con-testuali, delimitate nel

⁴⁷ Cfr. Balboni (2008a) per un lettura, in chiave di intervento glottodidattico, della molteplicità di pensiero e del continuo movimento di valori nelle società 'globali'. Il concetto di 'osservazione', o di 'ascolto attivo', ricorre nel corso del lavoro. Viene approfondito, in particolare, in §3.2, a cui rimandiamo anche per la bibliografia.

tempo e nello spazio ma, a quanto pare, non allo stesso modo nei loro significati, ai quali può essere dato valore scientifico⁴⁸.

Riassumendo, il concetto di ‘cultura’ alla base del nostro discorso di implementazione di metodologie glottodidattiche si fonda sulle seguenti considerazioni:

- il linguaggio sta alla base sia della formazione che dell’estrinsecazione dell’identità culturale;
- la comprensione delle caratteristiche di una cultura è tendenzialmente logocentrica, sempre relazionale, interpretativa, comparativa e determinata contestualmente;
- essa passa inevitabilmente attraverso processi di comprensione, *ergo* la cultura è comprensione;
- la cultura si rende visibile, e ci è dato comprenderla, attraverso l’osservazione di singoli eventi, da interpretarsi necessariamente nel loro intreccio spazio-temporale;
- una corretta osservazione di dati di cultura prevede la presa di coscienza dell’incidenza, nella comunicazione, non solo del discorso socio-culturale dell’emittente ma anche di quello del destinatario.

⁴⁸ La ‘puntualità’ delle manifestazioni (inter)culturali si chiarisce ulteriormente se si pensa che esse non prescindono mai da una finalità comunicativa, anche nel caso in cui, di fatto, si concretizzano in assenza di un destinatario definito. Balboni (2007) ci conferma che esse si realizzano sempre in ‘eventi’, circoscritti contestualmente, più o meno ritualizzati e rispondenti a norme sociali. Da questi possono essere estrapolate e analizzate variabili quali il *setting* fisico, la collocazione temporale, il tema trattato, il ruolo, lo scopo e l’atteggiamento psicologico degli attori, nonché gli atti e le mosse comunicative. Tutto ciò viene, direttamente o indirettamente, sintetizzato nel testo linguistico e nel corollario dei messaggi extralinguistici.

1.3.2. *Pensiero complesso e conoscenza*

Se parliamo, ormai da tempo, di educazione linguistica in ottica interdisciplinare e ne assumiamo la multifattorialità costitutiva dovuta alle varie sfaccettature della dimensione linguistica dell'uomo, lo dobbiamo alla presa di coscienza dell'articolazione complessa e auto-organizzata della conoscenza, del sapere.

L'uomo, nel pensiero di Edgar Morin, è “essere culturale per natura” in quanto “essere naturale per cultura” e si può avvicinare alla conoscenza (diversamente dall'istruzione o dalla formazione) solo pensando il reale nella sua complessità. Questa nuova coscienza del reale sottostà allo sviluppo di processi e strategie autonome, di una nuova mentalità che si opponga a qualsiasi semplificazione, alla negazione della condizione umana di ‘ignorare’ (come sinonimo di ‘non conoscere completamente’). Richiede, invece, di fare propria la co-esistenza di coppie antinomiche ‘problematizzate’ quali, *in primis*, natura-cultura, ma anche unità-dualità, scienza-arte, causa-effetto, parte-tutto, Storia-narrazione, verità-errore, ordine-caos, identità-alterità (e, come vedremo più avanti, anche L1-LS) ecc..⁴⁹

⁴⁹ Cfr. principalmente al ‘pensiero complesso’ del già citato Morin (1973, 1999a, 1999b), ma – di fatto, anche se con ‘angolazioni’ diverse – anche alla ‘ecologia dei saperi’ di De Sousa Santos (2009) , al ‘pensiero debole’ di Vattimo (sotteso in Vattimo,1990, esplicitato in Vattimo, Rovatti, 2010), al ‘modello narrativo del pensiero’ di Bruner (1986) o alle riflessioni socio-educative di Bauman (2012). Trattasi di concetti, di prese di posizione sociali e filosofiche che hanno in comune una riflessione sulla necessità di sostituire strutture forti e deterministiche di pensiero con il potere interpretativo della dimensione narrativa culturale. Riteniamo l'approfondimento di tali concetti, non possibile in questa sede, un considerevole apporto alle basi socio-filosofiche della riflessione interculturale in glottodidattica.

Da parte sua, Boncinelli (1999) affronta il tema della complessità della mente umana come punto intermedio di una serie di riflessioni che vedono ‘la complessità tangibile’, la dimensione biologica dell'uomo come punto di partenza e la complessità effimera, la dimensione interiore di tutti noi, come punto d'arrivo.

La circolarità della dimensione dialogica della conoscenza si scontra con la linearità sintattica, programmatica, a cui tendono i suoi processi e richiede, al contrario, una ricostruzione e interpretazione paradigmatica della realtà. Morin ne individua le basi nella ‘razionalità (auto)critica’, che permette di prendere atto dell’importante contributo della componente emozionale ed affettiva nei prodotti dell’elaborazione cognitiva e della loro contestualizzazione spazio-temporale.

Tale concetto ci porta a due considerazioni.

- Da un lato, il ripresentarsi, preponderante, della variabile ‘affettività’ nella relazione comunicativa conferma come “[...] la complessità non debba essere definita soltanto rispetto all’oggetto stesso, ossia la lingua, nel nostro caso, ma dipenda maggiormente dal rapporto del soggetto all’oggetto di studio [...]” (Jamet, 2010c:203).
- Dall’altro, se è vero che il pensiero razionale (auto)critico, in quanto multireferenziale, può essere solo complesso e ‘contraddittorio’, il linguaggio di cui si serve per esprimersi, verbale e non, in quanto principale prodotto culturale, non può sfuggire ad una interpretazione decostruttivista, antidogmatica, e essere esso stesso rappresentante e promotore della parzialità, della non finitezza della conoscenza.

La complessità della mente sta alla base anche delle riflessioni di Bruner, altra figura di riferimento per la pedagogia contemporanea. Il suo LASS (complementare al LAD, Language Acquisition Device, postulato da Chomsky) sintetizza una riflessione psico-pedagogica che integra capacità innate di costruire conoscenza e stimoli didattici che permettono di ottimizzare i processi di apprendimento. Bruner sostiene la necessità di

lavorare costantemente sulle due ‘facce’ del pensiero dell’uomo, quella strutturata a livello di argomentazione (percorso oggettivo, razionale, di ricerca del senso, di espressione della realtà) e quella che si serve della dimensione narrativa (necessità di espressione soggettiva, interna, emozionale e irrazionale)⁵⁰.

1.3.3. Pensiero complesso e conoscenza interculturale

Quanto appena sostenuto è vero dentro ogni cultura⁵¹. A maggior ragione, risulterà ancor più evidente quando l’interazione comunicativa deve fare i conti con una breccia evidente, data dall’appartenenza degli attori a culture e lingue percepite diverse, lontane. Ciò aumenta l’incognita del confronto in quanto diminuisce o si annulla l’aspettativa di condivisione di regole mentali⁵². Risulta, in questi casi, ancor più utile far affiorare la consapevolezza dell’esistenza di tale *gap* culturale, e della necessità di stabilire ponti attraverso un’attenta modalità di gestione della ‘conversazione’⁵³. Il ‘come’ viene portata avanti un’interazione comunicativa determina il grado di ‘coincidenza’ tra intenzioni comunicative del discente e interpretazione di significati del ricevente. Consideriamo altrettanto necessario, in un’ottica socio-pragmatica della gestione della comunicazione, il confronto con le modalità di comunicazione di nuova e nuovissima generazione; nello specifico con la

⁵⁰ Per approfondimenti, cfr. lo stesso Bruner (1986) ma anche l’efficace riflessione in Zanetti, Pazzaglia (2011).

⁵¹ Bisognerebbe qui aprire un lungo dibattito sui ‘confini’ delle culture e sulla semplice riflessione che, di fatto, ogni soggetto fisico è anche un soggetto culturale a sé stante, i cui tratti culturali non coincidono mai, di fatto, coincidere, con un altro soggetto, pur appartenente alla stessa cultura di riferimento. Cfr. per approfondimenti sulla ‘parcellizzazione’ intra-gruppale e intra-soggettiva dell’identità culturale a Abdallah-Preteceille, 2006.

⁵² Cfr. prospettiva pragmatico-culturale di Bruner.

⁵³ Cfr. Gadamer (2005) per l’accezione del termine ‘conversazione’.

web (nelle sue diverse ‘fruizioni’ multimodali), ‘non-luogo’ ma preciso contesto di nuove reti relazionali (inter)culturali le cui maggiori caratteristiche possono essere individuate nella dinamicità (se si vuole vedere il bicchiere mezzo pieno) e nella precarietà (se, invece, prevale la visione del bicchiere mezzo vuoto) dell’attuale tessuto socio-comunicativo. A questo punto, facciamo nostra l’inquietudine di Arroyabe, 2001, citato in de Deus Pinheiro (2008:48):

Nos encontramos tan intrínsecamente unidos unos a otros, tan plenamente entrelazados, que es imposible decir cómo podemos influirnos unos a otros [...]: ¿cómo evolucionarán las actuales identidades lingüísticas, confesionales e institucionales?

La questione che solleva l’autore ci pone di fronte a una riflessione che riformula il concetto di ‘interdipendenza nella differenza’, ossia l’evoluzione dell’identità (anche linguistica) soggettiva strettamente connessa a, e interdipendente da, quello che non viene più semplicemente definito un ‘incontro’ ma un ‘profondo intreccio’ tra individui-soggetti ‘diversamente culturali’ (quest’ultima definizione è nostra). Ecco, qui, ripresa l’immagine della ‘tessitura’ proposta da Geertz, a cui abbiamo fatto riferimento in §1.3.1.

Vi leggiamo chiaramente, anche se non esplicitata, la necessità di lavorare alla presa di coscienza del ruolo dell’alterità nella formazione dell’identità e del fenomeno di ‘creolizzazione’ culturale (ibridazione culturale interna) di soggetti, gruppi, nazioni. Indispensabile, quindi, mantenere vivo il macro-interrogativo di quale sia, di fatto, il ruolo, il contributo dell’educazione linguistica alla formazione di un ‘cittadino del mondo’ che possa stare-comunicare-essere nel mondo ‘globale’, consapevole del suo ruolo attivo nella diversità, informato su manifestazioni e simboli che

caratterizzano e contraddistinguono le varie culture e in grado di comunicare in modo efficace con i rispettivi membri⁵⁴.

Riteniamo che sia altrettanto importante riflettere su come salvaguardare la preziosa ‘diversità della concettualizzazione’ alla base della ragione di essere della pluralità linguistica⁵⁵, asse portante del *continuum* dell’identità culturale, o meglio interculturale, dell’Europa (e non solo) di oggi e doveroso obiettivo di oculate politiche educative.

1.3.4. Il contributo dell’educazione linguistica ad un approccio critico alla competenza interculturale

La capacità di ‘osservare’ (*ergo*, guardare, leggere, ascoltare) è il mezzo privilegiato di accesso a comprensione, conoscenza e competenza (inter)culturale. L’obiettivo chiave dell’educazione linguistica, nel suo ruolo di co-formatrice di cittadini ‘efficacemente globali’, o ‘glocali’ risiede nello sviluppo dell’attitudine di apertura agli stimoli e alle manifestazioni dell’alterità⁵⁶.

Negli ultimi anni, il contributo della glottodidattica in tal senso si è fatto sempre più importante grazie, soprattutto, alle sollecitazioni teoriche e metodologiche provenienti dal campo degli studi sull’Interculturalità, la cui ‘grammatica’ (intesa, in senso lato, come un complesso sufficientemente sistematizzato di nozioni, contesti, *input*,

⁵⁴ Per le nozioni interculturali di consapevolezza, conoscenza e abilità, cfr. Hofstede (1991:230-231).

⁵⁵ Cfr. Balboni (2008a:3).

⁵⁶ Sulla scia dell’uso del termine ‘glocale’ fatto da alcuni autori (tra gli altri, Bauman e Balboni), vorremmo che qui, semplicemente, rimandasse a una consapevolezza individuale dell’esistenza di micro-mondi linguistico-culturali. All’inevitabile tendenza globalizzante e omologante si affianca il persistere di realtà ‘locali’ con caratteristiche identitarie specifiche, forti, culturalmente identificabili come ‘altre dal globale’ ma, allo stesso modo, facenti parte di esso.

comportamenti) va al di là dei testi linguistici, dei contenuti di insegnamento e degli obiettivi di apprendimento.

Va da sé, quindi, che la riflessione non solo sul ‘cosa’ e sul ‘chi’ riguardi l’intervento didattico, ma anche sul ‘perché’ e sul ‘come’ si faccia glottodidattica nell’era interculturale, debba riguardare tutto il suo percorso di disciplina teorico-pratica: un’organizzazione delle conoscenze che parte dall’alto, dagli apporti delle scienze teoriche che formano il corollario delle discipline di riferimento (il mondo delle idee), per attraversare le ‘terre di mezzo’ di approcci e metodi e manifestarsi concretamente nella dimensione pratica delle metodologie didattiche, del ‘mondo dell’azione’. Si tratta di un tracciato sul *continuum* teoria-pratica percorribile in entrambi i sensi, per cui la riflessione teorico-ideologica ‘giustifica’ determinate pratiche didattiche, mentre l’efficacia di queste ultime confermerebbe la ‘bontà’ delle idee di riferimento. In base a quanto appena accennato, il movimento implicazionale-applicazionale tra ricerca e azione ha come oggetto, nell’educazione linguistica contemporanea, non solo i contenuti didattici ma anche i percorsi e gli obiettivi formativi, le caratteristiche del contesto di classe e dei soggetti dell’apprendimento (nella loro individualità e come gruppo), la concezione dei ruoli, della forma di stare in classe del docente e dello studente.

Come già accennato, l’esplicitazione di una dimensione interculturale nell’educazione linguistica, a nostro avviso, accentua ancor più il legame e la necessità di movimento bidirezionale tra gli estremi del *continuum* idee-azione⁵⁷. La difficoltà di fare dell’interculturalità un esplicito *item* del programma disciplinare e l’urgenza di ‘fare qualcosa’ perché una sensibilità e una competenza interculturale diventino patrimonio degli

⁵⁷ Cfr. Balboni 2011:53, per il rapporto tra spazio della ricerca e spazio dell’azione glottodidattica.

studenti, stimola la discussione su quale sia, di fatto, il punto di contatto tra l'acquisizione di competenze interculturali e l'intervento didattico. Nelle parole di Byram, Gribkova & Starkey (2002:4):

... to make this new Intercultural Dimension *easily accessible in practical ways* to those teachers who want to know *what it could mean in practice for them and their learners* in their classrooms. [The book] does not ignore the need to explain the ideas and the theory, but it ensures that the reader can see from the beginning *what is involved* in the Intercultural Dimension, and *what they can do about it*.

In queste parole di introduzione al testo, un 'colloquio' su come introdurre e gestire in classe percorsi riguardanti *knowledge, skills, attitudes and values* interculturali, il corsivo (nostro) sottolinea i concetti sopra esposti; l'attenzione si sposta dall'impossibilità (dichiarata) di strutturazione formale di contenuti e obiettivi interculturali alla 'facilitazione' di processi individuali di tipo interculturale che tutti gli attori dell'atto didattico. In altre parole, e riprendiamo l'ottica di Geertz, si può 'fare interculturalità' in classe solo permettendo il darsi di condizioni di *experiential learning*⁵⁸, sia per gli apprendenti che per il docente, come esplicitano poi chiaramente gli autori stessi⁵⁹.

La posizione di Balboni non si discosta, di fondo, da quella dei colleghi anglosassoni; inoltre, rende ancor più tangibile, per chi volesse intraprenderlo, un percorso di avvicinamento alla consapevolezza interculturale. In Balboni (2007:§6), l'autore conferma che "non poter

⁵⁸ Il concetto di *experiential learning* non si applica solo al *learning by doing* ma anche al *learning by thinking*. Dalle parole di Kramsch (1993:4): 'If we consider language learning as the acquisition of new forms of discourse, learners have to first recognize to what extent their discourse is that of their surrounding environment'.

⁵⁹ Il riferimento all'*experiential learning* ci rimanda a concetti di 'apprendimento informale' e di *Lifelong and Lifewide Learning*, dimensioni di avvicinamento alla conoscenza che non vengono sviluppate in questa sede ma strettamente interconnesse con un'ottica interculturale di apprendimento delle lingue.

insegnare” la competenza comunicativa interculturale non significa “non poter accedere” ad una lenta, individuale costruzione della stessa. Con specifico riferimento alle nozioni di Hofstede (1991), viene pedagogicamente tracciato lo sviluppo di consapevolezza, nonché di conoscenza e abilità interculturali. Ciò si concretizza, scrive l’autore, attraverso la proposta di un modello-strumento di osservazione contrastiva di eventi, interazioni e comportamenti rilevanti o specifici di una cultura. La possibilità di aggiornamento-integrazione, da parte dell’apprendente-osservatore, trasforma lo strumento in ‘film-specchio’ della sua esperienza e ne conferma la funzione di ‘diario’ del processo di apprendimento. Risulta, quindi, fondamentale, una proposta di osservazione della cultura che trasformi in pratica l’ottica etnografico-interpretativa di Geertz a cui abbiamo accennato in §1.3.1.

Non solo: nella letteratura specialistica si evince un comune approccio alle manifestazioni linguistico-(inter)culturali basato non solo su un’attenta osservazione delle stesse (di meticolosa individuazione-raccolta di dati di cultura X), ma anche su una precisa consapevolezza del ruolo dell’osservante e della sua ‘predisposizione interpretativa’. In altre parole, della sua tendenza a ‘filtrare’ i dati di cultura X attraverso lenti interpretative calibrate su una cultura Y.

Parafrasando, non esiste una ‘cultura X’, ma sempre ‘una cultura X per Y’ o, meglio, di fatto, anche quando si parla di cultura si parla di intercultura, in quanto prodotto ‘in uscita’ dato sempre dal contatto di due parti, risultato di un processo attivo di ricezione e definizione delle sue caratteristiche da parte di un ricevente-osservatore-interprete.

Percorsi, modalità, strategie, dell’azione interpretativa (*ergo* della comprensione) richiedono un mirato ascolto da parte di chi ha la funzione di guidare il processo. Sta al docente, consapevole delle caratteristiche di complessità e arbitrarietà del contesto didattico (le ‘shifting sands’ di

Rivers) prevedere la messa in discussione della percezione della linearità dell'atto di comunicazione. La presa di coscienza dell'arbitrarietà del segno, della sua relatività linguistico-culturale, e del ruolo costitutivo di questa, nella (de)formazione della comunicazione costituisce il passo indispensabile perché studente e insegnante si possano sentire, rimanendo con la metafora di cui sopra, 'solidly founded on the bedrock'.

Procediamo, nel prossimo paragrafo, alla ricognizione di possibili livelli di analisi della grammatica interculturale.

1.3.5. Livelli di analisi della grammatica interculturale

Mentre possiamo ormai ritenere familiari definizioni quali 'comunicazione' e 'competenza' interculturale, non possiamo dire lo stesso dell'abbinamento del sostantivo 'grammatica' all'aggettivo 'interculturale', che proponiamo in questo lavoro. La definizione 'grammatica interculturale' nasce dalla nostra specifica esigenza di nominare l'inestricabile coesistenza della dimensione logico-sistemica di ogni manifestazione di pensiero (linguistica e non) con la cultura su cui si fonda e di cui è espressione, nonché la 'reazione' di quest'ultima a contatto con eventuali linguaggi-culture altre coinvolte nell'interazione comunicativa.

In glottodidattica, la lingua e, implicitamente, la cultura sono, allo stesso tempo:

- *oggetto* di insegnamento-apprendimento (i codici);
- *strumento* di selezione e processazione del sapere (la gestione didattica dei codici);

- *soggetto* dell'azione didattica, in quanto costitutive dell'individualità delle parti coinvolte nell'atto didattico (le parti attive, studente e docente).

Nello schema che segue (FIGURA 2), definiamo 'nuclei' i tre punti sopracitati, procediamo all'individuazione di possibili livelli di lettura/analisi interculturale di ognuno di essi e ne proponiamo una rispettiva, sintetica, descrizione⁶⁰.

Nucleo: i codici	<i>Livello ideologico</i> : l'approccio interculturale alla dimensione ideologica e politica del pensiero che viene rappresentato e trasmesso attraverso la lingua.
	<i>Livello socio-pragmatico</i> : l'approccio interculturale alla competenza discorsiva, funzionale e di pianificazione del testo e del discorso.
	<i>Livello comparativo/contrastivo</i> : l'approccio interculturale nel rapporto specifico tra la L1, e la LS degli studenti (ed eventuali altre L2 o LS).
	<i>Livello para/extralinguistico</i> : l'approccio interculturale nella comunicazione non linguistica.
	<i>Livello linguistico</i> : l'approccio interculturale alle strutture lessico-grammaticali.
Nucleo: la gestione didattica dei codici	<i>Livello meta-interculturale</i> : l'approccio interculturale dentro la riflessione sulla necessità della riflessione interculturale.
	<i>Livello metalinguistico</i> : l'approccio interculturale all'urgenza della riflessione sulla lingua.
	<i>Livello metodologico</i> : l'approccio interculturale all'insegnamento-apprendimento (contenuti, strategie, (meta)cognizione, sviluppo dell'autonomia critica ecc.).
Nucleo: le parti attive (studente e docente)	<i>Livello ontologico</i> : l'approccio interculturale alla grammatica dell'etica del docente-persona e dello studente-persona.
	<i>Livello relazionale</i> : l'approccio interculturale al rapporto tra docente e gruppo classe e tra lo studente e i compagni o l'insegnante.
	<i>Livello 'boomerang'</i> : l'approccio interculturale alla presa di coscienza dell'eventuale 'ritorno' di informazioni sull'identità linguistica e culturale del docente e dello studente.

FIGURA 2. Livelli di analisi della grammatica interculturale.

⁶⁰ Nella FIGURA 2, il termine 'approccio' viene usato con il significato di 'avvicinamento', 'prospettiva'.

Nonostante la schematizzazione proposta, i livelli di analisi interculturale devono essere letti in stretta relazione e interdipendenza. Ne consegue che, qualsiasi possa essere il nucleo, o il singolo livello, oggetto di analisi o approfondimento, e qualsiasi sia l'intervento su di esso, non ci si potrà dimenticare del rapporto di causa-effetto da e verso gli altri nuclei e livelli. Di queste undici classificazioni, alcune hanno maggiore peso nella messa a fuoco del nostro concetto di 'grammatica interculturale' applicata alla metodologia dell'Intercomprensione e verranno quindi riprese più avanti⁶¹.

La complessità, oltretutto, non riguarda unicamente le relazioni tra i livelli delle varie 'grammatiche' ma anche il rapporto esistente tra 'grammatica' e 'comunicazione', 'pratica', 'competenza', 'sapere', termini ormai comunemente usati nelle riflessioni sull'interculturalità.

La relazione tra le varie definizioni, lo abbiamo già accennato, incorpora tutte le dimensioni dell'apprendimento ed è bidirezionale⁶². Nello specifico:

- a. *Relazione implicazionale*: la competenza e il sapere interculturale si sviluppano nell'apprendente attraverso una pratica culturale, un contatto, intercambio di *languaculture* il cui esito prevede una comunicazione basata su meccanismi di comprensione e accettazione tanto più efficaci quanto più accompagnati da una consapevole riflessione sulle caratteristiche delle diverse grammatiche interculturali che strutturano il contesto (nel quale si sviluppa la pratica).
- b. *Relazione generativa*: la coscienza della presenza di meccanismi relazionali basati su grammatiche interculturali predispone, nutre e

⁶¹ Cfr. §2.4.

⁶² Cfr. Oxford, 1990, 1996, 2002.

struttura la consapevolezza della natura circolare della comunicazione che sfocia in pratiche comunicative con caratteristiche di maggior apertura e ascolto, le quali stimolano l'interiorizzazione di competenze o saperi interculturali.

Capitolo 2

Definizione e spazi concettuali della grammatica interculturale

Non è possibile avvicinarsi, meno fare propria, una lingua, senza fare i conti con la sua organizzazione strutturale, la sua rappresentazione formale, la sua ‘grammatica’¹. Le recenti tappe della riflessione glottodidattica, delineate nel primo capitolo, rispondono alla necessità di riposizionare il concetto di ‘grammatica’ nella proposta curricolare, di rivedere la sua funzione all’interno delle nuove considerazioni sull’apprendimento. Una revisione metodologica che passa attraverso la presa di consapevolezza della trasformazione dell’intenzione didattica, che sposta il focus sulla natura dinamica, intenzionale e pro-attiva della *parole*.

A tutto ciò, anche a questo abbiamo già accennato, si affianca l’apporto degli studi socioculturali sull’analisi del discorso, la sempre maggiore attenzione alla ‘grammatica del testo’, la presa di coscienza, in campo glottodidattico, dell’importanza dei processi metacognitivi e della metariflessione.

Nel capitolo precedente abbiamo sottolineato come lingua e cultura si incontrino, quindi, non solo dal punto di vista della selezione di contenuti, del ‘cosa’ si vuol dire, ma anche, e soprattutto, in considerazione del ‘come’ questi vengono espressi, riconoscendo alla testualità un ruolo di primo piano nella comunicazione.

¹ Ci riferiamo, in questo caso, non necessariamente al concetto di grammatica prescrittiva ma anche alla grammatica che ‘sostiene’ la ‘lingua d’uso’, con l’inevitabile ‘scheletro’ formale, geograficamente e culturalmente connotato, dal quale non può prescindere la rappresentazione linguistica del pensiero.

La nostra riflessione sul concetto di ‘grammatica interculturale’ (d’ora in poi GI) sottostà ad un ampliamento del significato del termine ‘grammatica’. Al livello esplicito della *parole* inglobiamo il contenuto sotteso, ‘implicito’ dell’emittente, al quale si integra, a sua volta, l’interpretazione del ricevente.

Da un punto di vista sociolinguistico, è una ‘grammatica’ che estrapoliamo da uno spazio di incontro tra tre dimensioni concettuali:

- il bacino-contenitore delle politiche europee sul plurilinguismo,
- l’asse di riflessione teorica promossa dagli studi sull’interculturalità,
- la risposta metodologico, operativa, che viene dagli studi sull’Intercomprensione (d’ora in avanti IC).

Sia la prospettiva interculturale che l’IC fanno parte, insieme al cosiddetto *éveil aux langues* e alla didattica integrata CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), di quelli che, nella letteratura francofona, vengono definiti *approches plurielles* all’apprendimento delle lingue, così chiamati in quanto sollecitano contemporaneamente più di una lingua, o varietà di lingua. Pur già accennati nel QCERL, vengono affinati nel CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Pluriels*) che definisce un corpus di attività di insegnamento-apprendimento delle LS che si distingue per il massiccio coinvolgimento di competenze interlinguistiche, nonché delle risorse interne dell’apprendente (conoscenze pregresse, capacità inferenziale) basate sul contatto e sull’interazione tra lingue diverse².

² Per approfondimenti, cfr. Candelier 2007 e 2008. Più puntualmente, per l’*éveil aux langues*, cfr. Candelier (2003), per la didattica integrata CLIL, cfr. Coonan 2006, 2008.

La pluralità delle lingue coinvolte, l'attenzione concentrata sulla competenza ricettiva e l'incentivazione di modalità di analisi comparativa del discorso stanno alla base di un intervento didattico che, a nostro parere, ottimizza il confronto con la lingua come strumento di pensiero culturale.

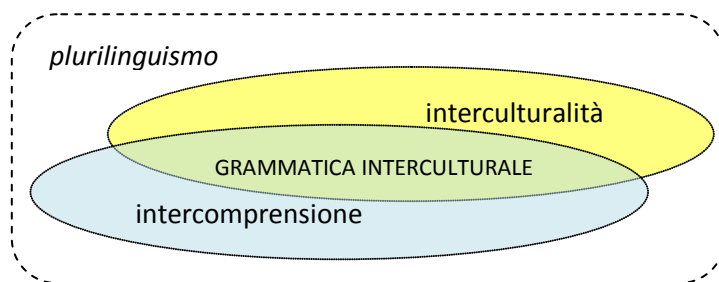


FIGURA 3. Lo spazio di formazione del concetto di 'grammatica interculturale'.

Nella **FIGURA 3**, sopra riportata, rappresentiamo gli spazi concettuali di formazione della GI. Di seguito, procediamo a presentare brevemente le loro caratteristiche più rilevanti ai fini della nostra sintesi.

2.1. Plurilinguismo

Il concetto di 'plurilinguismo' si afferma in seno alle politiche linguistiche dell'Europa 'globale', al servizio di scopi pragmatici, la promozione e l'incentivazione della mobilità all'interno dei paesi UE, e ideologici, di coesione e integrazione tra popoli³.

³ "Foreign languages are essential to ensuring that European citizens are able to move, work, and learn freely throughout Europe. This mobility, in turn, will contribute to the development of jobs and growth, reducing unemployment and increasing living standards. It is also essential to ensure that languages are not a barrier to participation in society, and that marginalised language groups can be identified, represented, and included in society.", cfr. Commissione Europea, 2008. Tra la vasta letteratura

Secondo tale ottica, la costruzione dell'identità di cittadino europeo si effettua attraverso una lenta configurazione di un'identità comune che non sostituisce, ma integra, quella nazionale, e che parte dall'assunzione della necessità di scardinare la rappresentazione mentale della geografia linguistica del continente e delle sue implicazioni a livello di 'centramento' identitario⁴.

Un pays, une langue, et les choses paraissent si simples! En réalité, cette étanchéité supposée entre les langues est le fruit d'une représentation qui fait la langue un symbole de l'État. [...] En substituant à une vision figée des langue-territoires une conception fluide des ensembles linguistiques, non seulement on rend beaucoup mieux compte du paysage réel des langue, mais de plus on en déduit une approche féconde de notre rapport aux langue [...].

(Escudé, Janin, 2010 :12,14)

Come già accennato in §1.2.2, tale processo di integrazione individuale e sociale deve passare anche attraverso precise politiche che educino al riconoscimento critico della significatività delle rappresentazioni e della rappresentatività delle lingue parlate dalle popolazioni dell'unione. Tra tutte, la diversificazione dell'offerta linguistica nelle scuole, l'incremento della flessibilità dei programmi di insegnamento e dell'uso delle LS nelle discipline non linguistiche, l'implementazione dell'apprendimento con le TIC, degli scambi internazionali, del *Lifelong Language Learning* (cfr. Mezzadri 2006, Commissione Europea, 2007).

Una 'formazione europea' del profilo linguistico dei cittadini dell'unione, passa attraverso la valorizzazione delle caratteristiche linguistico-

specialistica, per approfondimenti, cfr. Commissione Europea (1995°, 1995b, 2004, 2007, 2008), Boyer (1997), Zarate, Lévy, Kramsch (2008, 2011), Coste, Moore, Zarate (1998), Ohlendorf (1998), Mezzadri (2000, 2006), Doyé (2003), Beacco, Byram (2003), Brotto (2004), Beacco (2004a), Landone (2004), Curci (2005), Candelier (2008), Dahlet (2008), Mariani L., (2009).

⁴ Per approfondimenti, cfr. Zarate, Lévy, Kramsch (2011, in particolare §7), Abdallah-Preteille (2005).

identitarie derivanti dalla storia familiare e dalle esperienze di vita⁵. Prima ancora che come apprendente, il soggetto è visto come discente pro-attivo, come ‘attore sociale’, in contesti e interazioni linguisticamente e culturalmente diversificate, quindi plurali.

I contesti formali di apprendimento, e in particolare gli interventi di educazione linguistica, in quanto contesti socializzanti di primaria importanza, devono fungere da momento di incontro, scambio, integrazione e valorizzazione dell’identità degli apprendenti. Ne consegue la necessità di una revisione interna, nella fattispecie la decompartmentazione delle discipline, ed esterna, intesa come incontro tra luoghi e ‘ritmi’ di apprendimento formali e il loro ambiente circostante (Cfr. Coste, Moore, Zarate, 1998:11).

Il QCERL (trad. it. 2002:205) specifica come la competenza plurilingue “non [consista] nella sovrapposizione o nella giustapposizione di competenze distinte, ma [sia] piuttosto una competenza complessa o addirittura composita su cui il parlante può basarsi”. Nella letteratura ispanofona sul plurilinguismo, tale complessità cognitiva viene resa con il concetto di ‘LAP’ (*Lenguas Añadidas a la Propia*). Esso si basa, sostanzialmente, su due asserzioni:

- l’identità di un soggetto, in continuo divenire, è data dall’integrazione critica delle esperienze veicolate dall’uso della sua lingua materna con quelle nelle lingue e delle culture altre con cui entra in contatto, sia formalmente che informalmente⁶
- queste esperienze non sono oggettivamente ‘gerarchizzabili’ ma hanno un valore intrinseco unitario che non necessariamente è

⁵ Cfr. Ohlendorf (1998:7): ‘Ser europeo no es una cuestión de nacimiento, sino de formación’.

⁶ Per un approfondimento sugli aspetti cognitivi, cfr. alla teoria della ‘competenza sottostante comune’ di Cummins (2001, 2005).

riconducibile a modalità e durata di esposizione alla lingua e/o grado di globalità (o parzialità) delle competenze linguistiche messe in gioco⁷.

La contrapposizione dicotomica L1 vs. LS (ma anche lingua seconda – L2, classica – LC, etnica – LE), che storicamente caratterizza (e influenza metodologicamente) la didattica delle lingue, viene rivista attraverso il riconoscimento del ‘posto’ che ogni lingua può avere nella dimensione non solo cognitiva ma anche affettivo-emozionale di ogni discente. Pur mantenendo una precisa autonomia procedurale a livello didattico, la L1 e le altre lingue ottengono il riconoscimento della ricchezza derivante dal loro contatto e confronto nella formazione. Il freno all’apprendimento comparato, derivante dal concetto di interferenza linguistica fa posto alla sollecitazione di esperienze e conoscenze pregresse e a induzioni sul funzionamento dei codici, con base appunto nella comparazione. Sintetizziamo il concetto di LAP nella FIGURA 4, qui di seguito.

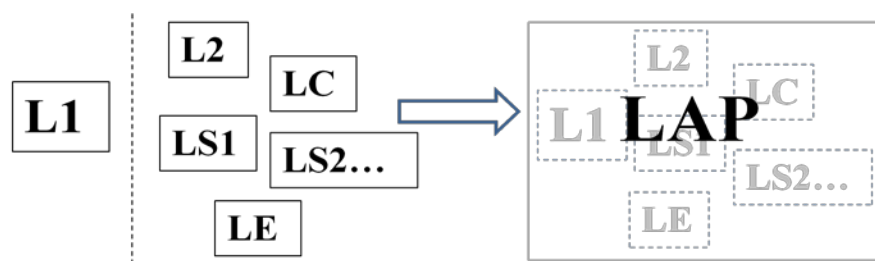


FIGURA 4. Rivisitazione dell’identità linguistica in ottica LAP.

Il concetto di competenza plurilingue non si limiterebbe, quindi, all’abilità di passare da una lingua all’altra in risposta a sollecitazioni

⁷ Cfr. Vez (2004) e De Deus Pinheiro (2008) per approfondimenti sull’acronimo LAP, mentre, per un approccio neurolinguistico alla ‘decompartimentazione cognitiva’, cfr. Daloso (2009) a cui rimandiamo anche per l’amplia bibliografia specialistica.

contestuali diverse. Buona parte della letteratura condivide ciò che Coste (2011) definisce ‘déplacement de perspectives’, un ‘riassetamento’ globale, non segmentato ma dinamico, delle competenze dei soggetti plurilingui dovuto al rimodellamento della struttura cognitiva che ‘metabolizza’ esperienze linguistico-culturali diverse. Quest’ultimo concetto è reso efficacemente da Mariani L. (2009:204, corsivo nostro, a evidenziare concetti ricorrenti in questo lavoro).

L’esperienza di apprendere e usare una seconda, una terza e una quarta lingua oltre alla lingua materna, cambia profondamente l’intero sistema linguistico organizzato nella nostra mente: non solo e non tanto in termini di quantità, cioè di conoscenze e abilità che si aggiungono a quelle precedenti [...], ma proprio in termini di qualità globale del sistema, un sistema che si riorganizza nella sua struttura.

2.2. Interculturalità

Le culture non parlano l’una con l’altra, gli individui lo fanno.
(Scollon, Wong Scollon, citati in Monceri, 2006:61)

Da almeno mezzo secolo la riflessione sul legame lingua-cultura permea gli interventi di glottodidattica. Inizialmente, nell’accezione di ‘multiculturalità’, in un’ottica di riconoscimento della diversità e di valorizzazione della coesistenza di varie culture. Negli ultimi vent’anni, invece, con una progressiva messa a fuoco ‘interculturale’, dei processi intersoggettivi di ricerca e condivisione di spazi, della costruzione di ponti per l’incontro, di consapevolezza riguardo a comunanze e differenze, di individuazione e assimilazione di processi circolari di alienazione-formazione dell’identità individuale (il rapporto io/altro nella

relazione intersoggettiva) e sociale (il rapporto individuo/gruppo in ambiti intragruppali)⁸.

Con riferimento particolare al contributo filosofico di Monceri (2006), procediamo a una riflessione che vuole contribuire alla definizione dei tratti costitutivi dell'aggettivazione 'interculturale' del nostro concetto di 'grammatica'. Vogliamo evidenziare, in particolare, i seguenti concetti, in parte già abbozzati in §1.2.2:

- la base cognitiva del concetto di 'diversità';
- la connotazione transculturale di un efficace scambio interculturale;
- la valenza interculturale dell'aspetto metodologico nell'atto educativo.

L'unicità della persona, strettamente correlata alla concreta situazione dell'incontro, dà luogo all'identificazione di un numero tendenzialmente infinito di sub-culture o culture-uniche. Con l'ottica interculturale prendono forma, quindi, un concetto di cultura e di comunicazione con base cognitiva e una consapevolezza della natura mentale (e quindi passibile di trasformazione) delle 'aspettative', alla base delle asserzioni 'monolitiche'⁹, del pregiudizio e dello stereotipo¹⁰.

⁸ Nella pubblicazione dell'UNESCO (2006:17) il concetto di 'multiculturalità' viene interpretato come fondante quello di 'interculturalità, e viene ribadita l'eterogeneità del contesto geografico coinvolto nel confronto culturale. Vi si legge: "Interculturality presupposes multiculturalism and results from 'intercultural' exchange and dialogue on the local, regional, national or international level". Di Gobbo, in Favaro, Luatti (2004) segnaliamo un chiaro excursus dal multiculturalismo di stampo americano alla lettura interculturale del Consiglio d'Europa e dell'importanza di entrambi gli apporti per la riflessione odierna. Per ulteriori approfondimenti, cfr. anche UNESCO (1996, 2001, 2009), Gifford (2008).

⁹ Abdallah-Preteceille (2006): "En una situación de pluralidad cultural, estamos no tanto ante entidades culturales estables como ante fragmentos culturales". Per tale motivo, l'autrice invita alla sostituzione del termine 'cultura' (descrittivo, aggettivante,

Il ‘comunicatore interculturale’ è, quindi, colui che evidenzia la sua curiosità per le diverse interpretazioni del mondo, per la diversità delle sue forme di espressione. Non si tratta di un comportamento ‘empatico’ (che trascurerebbe il ruolo costitutivo dell’impulso autocentrico di ogni individuo) ma di una forma di identità definita da Monceri come ‘sé transculturale’, caratterizzato dalla capacità di sospendere il riferimento a modelli di appartenenza per osservare e comprendere quelli degli altri, evitando il rischio di sovrapporre questi ultimi ai propri’.

Ovviamente, la comunicazione nei contesti educativi non esula da tali osservazioni. Viene chiesto, quindi, agli ambienti formativi di essere, prima di tutto, spazio di comunicazione tra individui, portatori di esperienze diverse, messi in condizione di contribuire all’apporto, reciproco, di nuove conoscenze. In tale prospettiva:

- la formazione non si limita alla descrizione della cultura ma si arricchisce di riflessioni sul modo in cui l’individuo usa i vari ‘tratti culturali’ sia con scopi pragmatico-comunicativi che espressivi (Abdallah-Preteille, 2005);
- l’interculturalità non va solo valorizzata solo in quanto obiettivo della proposta formativa. Le sue dinamiche devono, prima di tutto, essere messe in pratica nella dimensione relazionale di classe, in piena consapevolezza della sua incidenza politica ed etica nel sociale¹¹.

categorizzante, ergo, universalizzante) con quello di ‘culturalità’ che “nos devuelve al hecho que las culturas son cada vez más cambiantes, lábiles, atigradas y alveolares. Son estos fragmentos los que conviene aprender a clasificar y analizar”.

¹⁰ Cfr. §3.1.3.

¹¹ Ciò sembra aver conferma anche nella percezione di cosa significhi fare interculturalità a scuola, da parte degli insegnanti. Lo esplicitano i dati riportati da Favaro, in Favaro, Luatti (2004:28) per i quali l’educazione interculturale “è soprattutto un approccio metodologico per trattare temi e argomenti da diversi punti di vista [...], per trovare risposte diverse a un problema comune...”.

2.3. Intercomprensione

L'IC è una metodologia di ottimizzazione della comunicazione esolingue, incentivata dalle già accennate politiche linguistiche europee del plurilinguismo, tanto innovativa quanto, secondo alcuni pareri, ancora non sufficientemente valorizzata¹². Si caratterizza per il fatto di 'limitarsi' allo sviluppo della competenza ricettiva, scritta e orale di lingue avvicinate non singolarmente ma per affinità tipologiche o famiglie linguistiche¹³, nonché per canale di trasmissione della comunicazione¹⁴. Jamet (2009:91) propone due definizioni speculari del termine 'Intercomprensione':

... une *méthodologie d'apprentissage* qui s'appuie sur des stratégies spontanées d'associations inter-linguistique fondées sur la ressemblance entre les langue voisines et su le bagage cognitif, qu'un apprenant possède déjà, pour comprendre un langue.

Per approfondimenti su politica ed etica interculturale, cfr. anche a Cacciatore (2007), Cacciatore, D'Anna (2010).

¹²“Rien de ce qui existe aujourd'hui n'a besoin de disparaître pour faire une place à l'intercompréhension” (Chavagne, 2009 :2). Nonostante i numerosi studi e le sperimentate applicazioni, ad oggi l'IC subisce ancora le conseguenze di 'essere nata troppo presto' (Escudé, Janin, 2010:7), in un contesto socio-culturale non ancora maturo per inglobare la prospettiva plurilingue nella pratica didattica. Complice, sempre secondo Escudé e Janin, il non aver, almeno agli inizi, sufficientemente valorizzato la sua dimensione strategica trasversale e di essersi 'confusa' nelle possibili alternative all'insegnamento linguistico. Anche Capucho (2010:2) esprime il suo parere sul mancato 'riconoscimento' dell'IC nella società odierna, che motiva con la difficoltà dell'approccio a uscire dalle teorizzazioni accademiche a favore di una concreta didattica plurilingue.

¹³ La 'limitazione', di fatto, si rivela carta vincente dell'approccio glottodidattico, in quanto l'esclusione dello sviluppo della competenza produttiva permette risultati maggiori in tempi minori. A questo proposito, cfr. §3.4.1.

¹⁴ Per una panoramica generale su progetti e metodologie, cfr. Tost Planet (2005), Castagne (2006, 2007), DGLFLF (2006), Degache (2003, 2008), Escudé, Janin (2010), Álvarez, Chardenet, Tost Planet (2011), Benucci, Cortéz Velásquez (2012), Caddéo, Jamet (2013). Per maggiori approfondimenti sulle singole metodologie, consultare la sitografia.

... une *méthodologie d'enseignement* qui stimule, généralise et exploite ces stratégies naturelles afin d'accélérer l'apprentissage réceptif d'une ou plusieurs langues proches, et cela, avec des techniques diverses selon les différentes méthodes actuellement en circulation.

Il doppio inquadramento della definizione vuole soddisfare sia una lettura dell'IC come competenza spontanea a base cognitiva, sia la sua evoluzione glottodidattica tendente ad ottimizzare l'uso delle strategie innate. La seconda accezione, è definita da Tost Planet (2005:16) 'concetto pedagogico attivo' e inquadrata dall'autore come fenomeno relativamente recente¹⁵.

Santos (2010:35) analizza, invece, il termine sotto la triplice valenza di strategia comunicativa, di metodologia e di competenza. Con riferimento a quanto già sostenuto da Llorente Pinto (2002), l'autrice abbozza anche una lettura dell'IC come *educational-pedagogical approach* caratterizzato dallo scopo di superare la concezione tradizionale dell'apprendimento delle lingue come esperienza isolata (cfr. al concetto di LAP, già presentato in §2.1).

Più ampia l'interpretazione di Ferrão Tavares, Silva, Silva e Silva (2011) che riflettono sulla doppia valenza (politica e didattica) del costrutto concettuale e su come le due dimensioni siano integrate e complementari nei documenti europei sul plurilinguismo.

Tra le lingue coinvolte nello sviluppo della metodologia, di cui proponiamo una tabella riassuntiva nella FIGURA 5, spiccano quelle appartenenti alla famiglia romanza, di cui ci occuperemo nella seconda parte del lavoro.

¹⁵ Nel contributo un'efficace sintesi dei progetti di IC riguardanti le varie famiglie linguistiche.

		Eurom	Interlat	Romanica intercom	Galatea Galanel Galapro	EuroComRom	Babelweb	Itinéraires Romanes	Vral	Euromania	ICE	EuroComGerm	SIGURD	IGLO	Slavic	EuroComSlav
	manuale	•	•			•				•		•				
	Cd (rom)		•		•	•			•		•	•				
	web	•		•	• •		•			•			•	•	•	•
	bambini							•	•							
	adulti	•	•	•	• • •	•	•			•	•	•	•	•	•	•
	lg scritta	•			• •	•		•		•		•				•
	lg orale				•	•		•				•				
	chat				• •											
Lingue romanze	FR	•	•	•	• • •	•	•	•	•	•	•					
	ES	•	•	•	• • •	•	•	•	•	•	•					
	IT	•		•	• • •	•	•	•	•	•	•					
	PT	•	•	•	• •	•	•	•		•	•					
	CA	•		•	•	•	•	•		•						
	OC						•			•						
	RO				•	•	•	•	•	•	•					
Lingue germaniche	EN										•	•	•	•		
	DE										•	•	•	•		
	NL										•	•	•	•		
	SE											•	•	•		
	NO											•	•	•		
	DK											•	•	•		
	IS													•		
Lingue slave	BG														•	
	CZ														•	•
	PL														•	•
	SI														•	•
	SK														•	

FIGURA 5. Metodi di IC per famiglie linguistiche (integrazione di Escudé, Janin 2010:§4 con Benucci 2005, Tost Planet DTIL, Caddéo, Jamet 2013). I dati relativi alle caselle in grigio non sono stati rintracciati nella letteratura consultata.

In tempi recenti, il gruppo originario, costituito da francese, spagnolo, portoghese, italiano e catalano si è aperto anche al rumeno e all'occitano, anche se limitatamente ad alcune metodologie e tendenzialmente ancora in forma sperimentale.

Nella glottodidattica ‘tradizionale’, le attività di ascolto e di lettura, globali e analitiche, sono di norma finalizzate all’introduzione di lessico, alla familiarizzazione con stringhe sintattiche sempre più complesse, ad un allenamento fonetico e sovrasegmentale al servizio di processi di appropriazione e riproduzione, di una ‘restituzione’, preferibilmente ‘il più fedele possibile all’originale’¹⁶.

Al contrario, l’IC legittima l’autonomia della competenza ricettiva da quella produttiva. È organizzata per unità di apprendimento e valorizza ogni singola esperienza di contatto con i testi.

Ogni sessione è organizzata come un modulo a sé ma, allo stesso modo, percepita come una delle tappe del percorso di approfondimento della competenza (riprenderemo questo concetto in §5, nell’ambito dell’approfondimento della metodologia *EuRom*).

Sin dall’inizio gli obiettivi dell’Intercomprensione si sono rivelati, fondamentalmente, di ordine pratico, dettati dalla presa di coscienza della rapida trasformazione del contesto sociale europeo e dall’urgenza di far fronte alle nuove esigenze comunicative¹⁷.

¹⁶ La ‘logica della restituzione’ è costitutiva della pedagogia occidentale durante secoli e disciplinarmente trasversale. È proprio il passaggio da una logica della restituzione a una logica della comprensione la ‘scommessa’ delle riforme dell’educazione in occidente (Martin, Lafortune, Sorin, 2010:17).

¹⁷ Secondo i dati riportati dall’ultimo Eurobarometro (cfr. Commissione Europea 2012) il panorama della competenza degli europei, autodichiarata, nelle LS è, in questi ultimi anni, in forte movimento e suggerisce delle tendenze di cambiamento sia negli ambiti di uso che nelle modalità di fruizione. Da uno sguardo al documento si evince una quasi unanime consapevolezza della grande importanza che le lingue straniere hanno oggi per la comunicazione ‘globale’, dato che, apparentemente, stride se messo in relazione con la (seppur leggera) flessione della percentuale di coloro che, tra il 2005 e il 2012, dichiarano di avere competenze ‘sufficienti’ per sostenere una conversazione in almeno una LS. Di fatto, ci confermano poi i dati, ciò che aumenta considerevolmente è la percentuale di coloro che usano almeno una LS esclusivamente per comprendere informazioni (con percentuali più che doppie tra gli intervistati nella fascia 15-24 anni). Ciò avviene sempre più spesso durante il tempo libero, in particolare per navigare o ‘chattare’ sulla Web ma anche per accedere a informazioni o a contenuti di intrattenimento alla radio o alla televisione, nonché attraverso la lettura di giornali o riviste.

Tali obiettivi possono essere riassunti nei seguenti due punti:

- favorire la comunicazione tra parlanti di lingue vicine attraverso lo sviluppo di competenze ricettive (interproduzione orale o scritta 'sincronica'/chat), permettendo, quindi, a ognuno di continuare a comunicare nella propria lingua ;
- ottimizzare il passaggio di informazioni scritte e/o orali (testi, riviste, radio, televisione) attraverso l'accesso diretto a testi originali (intercomprensione scritta e orale).

L'IC non vuole insegnare una lingua ma far affiorare e ottimizzare una gestione consapevole di strategie. Lo specifico interesse dell'IC per obiettivi strategici, metalinguistici e metacognitivi mette in risalto alcune sue caratteristiche metodologiche:

- l'approccio globale, euristico alla lingua, con forte valorizzazione di processi *top-down*, di ricorso al contesto, al cotesto nonché ai saperi pregressi.
- l'uso della L1 come lingua di lavoro, e il riferimento alle strutture della L1 (o di altre lingue, *target* e non) per analisi metalinguistiche sul funzionamento delle lingue di studio;
- la trasferibilità dei processi, per cui un sapere o una strategia già funzionante in una lingua può essere efficacemente utilizzato per la comprensione in un'altra lingua.

Il tutto è, di regola, amplificato dalla presenza simultanea di più lingue, costantemente in interazione tra di loro, nella stessa sessione didattica (cfr. §3.4.2).

Al recente maggiore riconoscimento delle potenzialità di riflessione interculturale insite nella metodologia¹⁸ non è ancora stata fatta seguire, di fatto, una sistematica integrazione degli obiettivi linguistici con obiettivi di tipo interculturale, quali la sensibilizzazione e presa di coscienza, da parte degli studenti, della perfettibilità del sapere, della pluralità dei processi, della messa in gioco (e in dubbio) del sé al contatto con l'altro¹⁹.

Procediamo, ora, a presentare alcune considerazioni sul ruolo prioritario della componente ricettiva per lo sviluppo di sensibilità interculturali, sia da un punto di vista, generale, della comprensione, sia con riferimento più puntuale all'IC.

2.3.1. Per una 'logica della comprensione'

Negli anni '80 del secolo scorso si consolida l'interesse scientifico per i processi ricettivi, con l'esplorazione della comprensione non solo come processo linguistico ma, più in generale, operativo e cognitivo (cfr. De Mauro, Gensini, Piemontese 1988:IX).

Alcuni aspetti di tali studi si rivelano di portata fondamentale anche per approfondimenti più recenti del fenomeno della comprensione in chiave interculturale. Di fatto, si intravede, qua e là, negli scritti di quegli anni l'uso del termine 'intercomprensione', ancora molto lontano dal

¹⁸ Tra gli altri, cfr. Araújo e Sá, Canha, Gonçalves (2003), Martins (2005), Castagne (2007), Alarçao (2008), Cucciarelli, De Matteis (2008), Degache (2008), Benucci (2008, 2011b), Santos (2010), Álvarez, Chardenet, Tost Planet (2011), Ferrão Tavares, Silva, Silva e Silva (2011), Caddéo, Jamét (2013).

¹⁹ Cfr., per un'introduzione più approfondita all'IC: Degache, Masperi (1998), Andrade, Moreira (2001), Meissner (2003), Degache (2003), Doyé (2005a), Benucci (2005), Borg, Drissi (2006), DGLFIF (2006), Capucho *et al.* (2007), Alarçao *et al.* (2008), Bonvino *et al.* (2008), Bonvino (2009), Capucho (2005, 2008, 2010), Jamet (2007a, 2007b, 2009, 2010a, 2010b), Escudé, Janin (2010), Andrare, Pihno (2010), Jamet, Spița (2011), Benucci (2011a), Benucci, Cortéz-Velásquez (2011), De Carlo (2011), Caddéo, Jamet (2013), le riviste 'Redinter' e 'Cadernos do Lale'.

designare, con nome proprio, la metodologia oggetto del nostro studio. L'uso del prefisso *-inter* ci pare, però, esemplificativo di una crescente sensibilità per la bidirezionalità della comunicazione e della conseguente 'fusione parificante' dei ruoli del parlante e del ricevente nella gestione di una interazione di successo.

Avvicinare in termini decostruzionisti il processo di comprensione significa:

- assumere l'inevitabilità dello 'scarto' comunicativo tra emittente e ricevente (*gap* di intenzioni o valore attribuito allo scambio linguistico dagli interlocutori);
- riconoscere nel ricevente una controparte dialogica attiva (la 'creatività del ricevente')²⁰;
- (in ambito didattico) riformulare il ruolo del docente come interlocutore paritario del percorso di formazione-conoscenza.

La comprensione è un processo intellettuale che coinvolge anche esperienze personali e, quindi, la dimensione emozionale. Tale processo può essere favorito, in sede didattica, da una guida e un monitoraggio attenti, da un lato, all'emersione e la riflessione di idee, convinzioni e comportamenti che possano fare da freno oppure, al contrario, da leva al processo stesso (Nickerson, 1985); dall'altro all'attivazione e all'utilizzo corretto di processi cognitivi quali interpretazione, classificazione, inferenza ecc. (Anderson e Krahtwohl, 2001). Un intervento didattico in ottica interculturale che si muova dentro una 'logica della comprensione'

²⁰ “[...] l’ottenimento degli scopi extracomunicativi (la ‘speranza di felicità’ di un atto linguistico) caratterizza l’intero svolgimento del processo di comunicazione, dall’inizio alla fine, e le fasi di questo appaiono allora non più una successione di mosse secche, prima dell’Emittente e poi del Ricevente, ma un percorso comune in cui essi procedono regolandosi continuamente l’uno all’altro, anticipandosi ed inseguendosi in una sorta di danza, o di lotta,” (Gambarara, 1988:53).

deve, quindi, promuovere attività di metacognizione attraverso le quali si permette agli apprendenti di prendere coscienza dei loro processi attraverso lo strumento delle proprie riflessioni. Parafrasando Sclavi (2002:14), così che possano sedimentare una consapevolezza di ‘cosa fanno quando riescono’, in modo tale da poter ricorrere a tali meccanismi in modo sistematico e volontario ogni qual volta lo ritengano utile²¹.

2.3.2. *Intercomprensione e interculturalità*

Come appena accennato, la letteratura sull’IC²² ci conferma due dati per noi altamente significativi:

- L’IC, nella totalità delle sue proposte operative, si ripropone esplicitamente solo obiettivi di competenza linguistica ricettiva;
- l’IC si avvale, per il raggiungimento degli obiettivi di tipo linguistico, di uno sperimentato scheletro metodologico fortemente interculturale²³.

Di fatto, diversi autori confermano la seconda osservazione attraverso una valorizzazione di aspetti extra-linguistici e di modalità relazionali. Ne affiora una consapevolezza diffusa della gestione innovativa della relazione tra soggetto-apprendente e oggetto-lingua e del rapporto di questa con la sua valenza culturale. L’accesso al significato linguistico si

²¹ Per approfondimenti, cfr. §3.1.

²² Il sito <http://redinter.eu> costituisce un’ottima ‘porta d’entrata’ al mondo dell’Intercomprensione. Trattasi di un consorzio di diverse università, europee e non, che presenta 27 progetti di intercomprensione riguardanti lingue romanze, germaniche, slave e scandinave. Si possono trovare informazioni su abilità target, tipologia di destinatari, caratteristiche delle metodologie e supporti utilizzati.

²³ Per ciò che segue, cfr., in modo particolare, all’osservazione della metodologia *EuRom* (intercomprensione di testi scritti) e della piattaforma virtuale interattiva plurilingue *Galanet* (interproduzione in *chat*).

delinea attraverso percorsi che obbediscono a una logica costruttivista.

Nelle parole di Olivera e di Capucho:

L'intercompréhension doit être envisagée comme un processus de co-construction, de stabilisation de sens.

(Oliveira in: www.eu-intercomprehension.eu)

... proceso de co-construcción de significado dentro de contextos interculturales e interlingüísticos. (Capucho, 2007)

La motivazione si conferma di fondamentale importanza. È la spinta al raggiungimento di obiettivi di incontro e interazione con la manifestazione 'testuale' dell'alterità. Si noti, nella definizione seguente, l'uso del termine *Otherness*, altamente pregnante dal punto di vista interculturale:

Decisive for the intercomprehension process to take place will be the existence of the willingness of the individual to interact with Otherness. (Santos, 2010:41)

Da un *blog* della piattaforma Galapro, il parere di un insegnante di IC sul rapporto IC e Interculturalità riafferma i concetti di volontà e co-costruzione²⁴:

Para mim, a noção de intercompreensão [...] met en avant a ideia de mestiçagem, terceiro espaço, construção de algo de novo, que não existia antes, que acontece devido ao esforço e vontade dos interlocutores. Vem daqui a relação entre intercompreensão e ética da comunicação.

²⁴ http://www.galapro.eu/?page_id=541&&language=POR (ultimo accesso 24/07/2014).

Dal canto loro, Pinho, Andrade (2009, citati in Jamet, Spiță 2001:19,20), inquadrano efficacemente la dimensione interculturale dell'IC, della quale evidenziano il legame tra co-costruzione di significati e sfera culturale e socio-affettiva:

When we refer to intercomprehension within a linguistic dimension we are putting it at the level of functional intelligibility (the intellectual apprehension of information as a whole). But in the co-construction process of intercomprehension a higher level is required, that of human inter-subjective comprehension, which relies on a cultural and socio-affective sphere.

Cosa significa, davvero, 'intercomprendere' o 'intercomprendersi'? In altre parole, cosa significa dare la possibilità, a se stessi e agli altri, di comunicare in contesto esolingue, di continuare a usare la propria lingua e comprendere quella dell'altro?

Se è vero che una lingua esprime un pensiero, e un pensiero articola (e si articola dentro e attraverso) l'esperienza del proprio mondo, quale ricchezza nella comprensione di mondi altri deriva da un'interazione comunicativa che permette agli interlocutori di continuare ad esprimersi nella propria lingua?

Condividiamo appieno il lucido apporto di un altro insegnante al *blog* appena menzionato:

La langue permet de mettre en action la culture. En ce sens l'intercompréhension est une des formes les plus abouties de l'interculturalité, chacun mettant en action sa propre culture dans sa propre langue, sans soucis de traduction. Au lieu d'une recherche de traduction, l'intercompréhension peut se baser sur la recherche d'équivalences et d'analogies ; équivalences et analogies entre les deux langues et les deux cultures.

Ne deriva che l'IC è una delle forme meglio riuscite di scambio interculturale, data la possibilità agli interlocutori di esprimere, nello scambio comunicativo, la propria cultura attraverso la propria lingua senza le limitazioni espressive date dalla traduzione o da una competenza produttiva limitata nella LS. Non solo, il contatto linguistico-culturale si arricchisce ulteriormente in quanto basato sulla tessitura di equivalenze ed analogie.

Va da sé che l'integrazione di una esplicita riflessione interculturale nei percorsi di IC contribuisce in modo sostanziale anche al consolidamento dei suoi obiettivi pragmatico-linguistici, costituendo un valido contributo alla diffusione di competenze di intercomunicazione²⁵. Riassumendo quanto detto fino ad ora, la metodologia:

- problematizza il logocentrismo e promuove l'accettazione della pluralità di espressione²⁶;
- è attitudine positiva verso la dimensione sconosciuta, altra (come pre-requisito, processo e obiettivo didattico);
- riposiziona qualsiasi *languaculture* (anche la propria) in un ventaglio di convenzioni e di rappresentazioni, permettendone la preservazione e invitando all'accettazione della *languaculture* 'altra';
- valorizza i benefici derivanti da tratti comuni, gli elementi familiari nella diversità, attivando processi empatici;
- prende contatto e si confronta con le differenze e con il loro ruolo nello sviluppo dell'identità personale e culturale (exotopia);

²⁵ L' 'intercomunicazione', che coinvolge strategie di semplificazione del parlato (sia lessicali che grammaticali) che puntano all'ottimizzazione consapevole della comprensione da parte dell'interlocutore, trae, secondo noi, particolare beneficio dalla sensibilizzazione verso i meccanismi intenzionali e interpretativi sottostanti l'atto comunicativo. Il termine 'intercomunicazione' è di Balboni (2009b:199).

²⁶ Rimandiamo a §2.3 per approfondimenti.

- rende consapevoli i discenti-apprendenti rispetto a caratteristiche e bisogni altrui;
- stimola e alimenta processi di cooperazione, co-costruzione, mediazione e stabilizzazione di significati
- è attività cognitiva che richiede di lavorare *scripts* e *frames* diversi, mettendo in discussione automatismi cognitivi ed *expectancy grammar*.
- conferma l'importanza della contestualizzazione nella processazione dei significati, in quanto competenza operativa sempre testualmente circoscritta, efficace in quanto tale e non decontestualizzabile;
- contribuisce allo sviluppo e alla fissazione di competenze di mediazione interculturale, affrontando, attraverso un lavoro su identità linguistiche e culturali multiple, la complessità delle rappresentazioni e il rischio di stereotipizzazioni.

Il tutto, dentro una cornice didattica che ha come fondamento la messa da parte di esperienze di apprendimento consolidate e rassicuranti, che chiede di immergersi in un processo di conoscenza di se stessi come apprendenti e che invita alla gestione costante di dimensioni di dubbio e incertezza.

2.4. Definizione di 'grammatica interculturale' dell'Intercomprensione e *continuum* teorico-pratico di riferimento

Giunti a questo punto, possiamo definire il nostro concetto di 'grammatica interculturale dell'Intercomprensione' come la 'grammatica

della costruzione dell'identità linguistico-relazionale, attraverso lo sviluppo della competenza ricettiva plurilingue'.

'Fare grammatica interculturale' significa, quindi stimolare attraverso contenuti, procedure, strumenti e fasi sistematizzate (*grammatica*) un'analisi e una revisione critica delle caratteristiche culturali altre e proprie (*identità*) basata su una comparazione a-giudiziale di somiglianze e differenze interlinguistiche (*linguistico-relazionale*).

Puntare a questo obiettivo attraverso percorsi di Intercomprensione significa sostenere la rilevanza di:

- le competenze di ascolto (nell'accezione interculturale del termine di 'apertura a-giudiziale');
- l'uso della propria L1 nell'espressione del sé culturale;
- il rapporto circolare lingua-cultura;
- lo sviluppo di competenze di analisi linguistica per la comprensione di tratti identitari non linguistici;
- l'esposizione simultanea a più LS.

La caratteristica costitutiva di un approccio interculturale alla grammatica di una lingua consiste, lo ripetiamo, nella capacità di oltrepassare il livello emerso della lingua e nel permettere l'affioramento dell'implicito, del non detto, del sostrato profondo sia dei contenuti che delle modalità di gestione della comunicazione.

Tale atto 'problematizzante', trova giustificazione, su un *continuum* teorico-pratico, che suddividiamo qui in tre livelli: ideologico-politico, educativo-glottodidattico e metodologico. Tali livelli costituiscono i termini di riferimento per la formulazione di interventi pragmatici, operativi, interculturalmente connotati. La FIGURA 6 vuole essere una

sintesi grafica della relazione tra tali livelli, nonché del loro rapporto con la didassi.

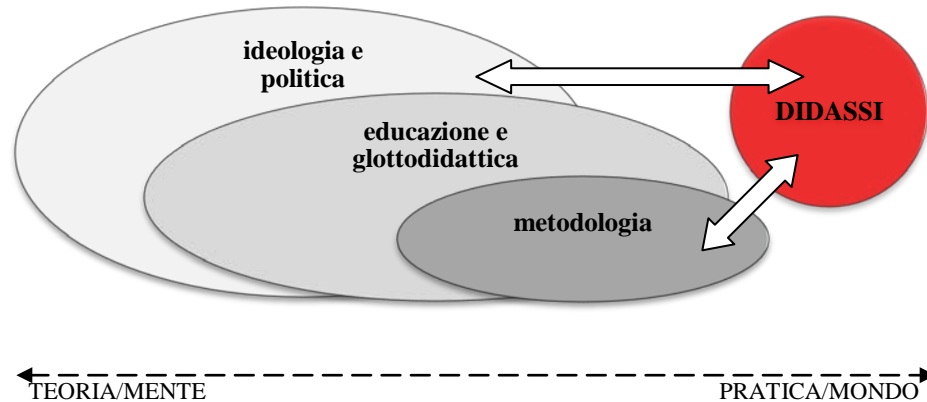


FIGURA 6. Livelli di analisi dell'Intercomprensione in chiave interculturale e loro rapporto con la didassi.

Anche in questo caso, il rapporto tra i vari livelli può avere una lettura implicazionale (dall'esterno verso l'esterno) o applicazionale (dall'interno verso l'esterno).

- Da un punto di vista implicazionale la valenza interculturale dell'Intercomprensione ha come punto di partenza il suo sostrato ideologico-politico, il suo situarsi sotto l'egida della campagna europea del plurilinguismo. A tale presa di coscienza segue una revisione delle politiche linguistiche e della glottodidattica le quali, a loro volta, fungono da terreno fertile per lo sviluppo di una metodologia didattica coerente. Tale percorso assume pieno significato se riesce a 'sfociare' in una dimensione operativa, in contesto didattico, delle riflessioni e delle informazioni acquisite.
- Seguendo un percorso, invece, di tipo applicazionale-generativo, la dimensione interculturale in IC si analizza a partire dalla gestione didattica della dimensione ricettiva della comunicazione.

Questa trova giustificazione ma, al tempo stesso, genera consapevolezza dell'esistenza del corrispondente sostrato metodologico, frutto di specifiche riflessioni pedagogico-educative, a loro volta nate da precise posizioni ideologiche e politiche.

Ognuno dei livelli di analisi interculturale può essere ulteriormente dettagliato e trova sostegno nelle riflessioni teoriche presentate nel precedente capitolo e che ora ci limitiamo a ricordare nelle rispettive note.

a. *Ideologia-politica*²⁷:

- il ruolo dell'Intercomprensione nella cornice del plurilinguismo e dei suoi obiettivi di costruzione di una nuova 'cittadinanza' europea, di un'identità linguistica e culturale 'sovranaazionale'²⁸;
- la gestione delle significazioni e delle rappresentazioni delle varie 'identità' e lingue nazionali (alterità) in tale processo;

²⁷ Ricordiamo che sono prese di posizione ideologico-sociologiche che trovano terreno comune nel pensiero postmoderno, di stampo decostruzionista, che propugna l'urgenza di rivedere posizioni 'forti', monolitiche, preconcepite e la sempre maggiore impellenza di un processo di valorizzazione delle differenze e di una 'filosofia del dialogo'.

Oltre ai concetti filosofici di 'comprensione dialogica' e del 'linguaggio come luogo di verità' del già citato Gadamer, vi confluiscano il cosiddetto 'pensiero debole' di Vattimo che sostiene la dialettica nella differenza, le riflessioni sociologiche sulla necessità di fare i conti con una dimensione liquida di pensiero sociale che rende inutile l'ergere barriere e confini (Bauman), fino alle riflessioni del brasiliano De Sousa Santos che sostituisce al termine 'ingiustizie sociali' la definizione di 'ingiustizie cognitive sociali', ponendo l'accento sulla necessità di trasformazione critica del pensiero.

²⁸ "... no sólo una nueva competencia lingüística e inter-cultural sino [...] una fuente de valores en el desarrollo de la identidad europea" (Llorente Pinto, 2002:3, cit. in Santos, 2010:36).

"... jouer la carte des familles de langues servirait á enraciner les élèves dans leur identité linguistique tout en développant chez eux une conscience plurilingue..." (Ploquin, 2006 :18, cit. in Santos, 2010:35).

- lo sviluppo e il rispetto di concetti di ‘pluralità’ e ‘diversità’, fondamentali per lo sviluppo sostenibile della futura ‘società globale’.
- b. *Educazione e glottodidattica*²⁹:
- la consapevolezza del contributo alla lenta trasformazione del concetto di competenza linguistica;
 - l’accettazione della diversità come opzione per una efficace comunicazione;
 - la riflessione sulle implicazioni a livello neurologico, psico e metacognitivo del concetto di LAP;
 - il contributo alla costruzione di abitudini di apprendimento ‘orizzontale’, di meccanismi di apprendimento ‘informale’ (mediazione, collaborazione, messa in comune);
 - la valorizzazione di dimensioni trasversali, di transfer, contatto, intercomunicazione³⁰;
 - la valorizzazione del processo di comprensione come interpretazione di significati³¹;

²⁹ Ricordiamo l’apporto alla riforma dell’insegnamento e del pensiero di Morin, basata sul concetto di complessità della conoscenza e le riflessioni di Bruner. In contesto glottodidattico, tutto ciò si traduce in approcci che lavorano, appunto nel rispetto e con attenzione all’individualità (natura, bisogni, motivazioni) del soggetto che apprende (la glottodidattica umanistica) e alla promozione di logiche co-azionali e sforzi co-culturali nella didattica, vista come atto la cui natura complessa necessita di una gestione del soggetto-apprendente non visto singolarmente ma nella sua valenza e potenzialità relazionale, di condivisore di obiettivi e collaboratore nei processi e negli sforzi tesi al raggiungimento di questi (prospettiva co-azionale e co-culturale della *didactologie des langues*, in particolare gli studi di Galisson e Puren).

³⁰ “... [based on] transversal language skills, inter and intra-linguistic and intercultural and interdisciplinary transfer capabilities” (Andrade & Moreira et al., 2002:6, cit. in Santos, 2010:38).

³¹ “... a general interpretative process which underlies all communicative activity” (EU&I, 2007).

“... heuristic and interpretative competence in any communicative code” (Capucho & Oliveira, 2005:12, cit. in Santos, 2010:36:).

- la consapevolezza del ruolo dello studio simultaneo e incrociato di più lingue nell'arricchimento linguistico, cognitivo, culturale e umano³²;
- la consapevolizzazione e la fissazione di conoscenze pregresse, a favore dell'autostima.

c. *Metodologia:*

- l'assenza, in classe, di 'autorità della lingua', per cui il ruolo dell'insegnante si situa in una dimensione non-gerarchica di avvicinamento al sapere che tende a favorire un processo tendenzialmente orizzontale (tra pari) di apprendimento;
- lo sviluppo di competenze generali trasversali (vedi l'approccio de 'I sette setacci' derivati dagli studi di EuroCom, cfr. Meissner, 2003) che su competenze parziali operative (strategie *top down, bottom up*);
- il rispetto del repertorio linguistico e dei processi individuali: diritto all'approssimazione, traduzione come 'processo', protocollo della riflessione parlata (*think aloud*);
- un approccio che non trasmette informazioni, ma agevola l'avvicinamento, la discussione e la presa in carico di nozioni, contenuti;
- un'interazione continua (tra le lingue e tra gli individui coinvolti nel processo) che promuove le possibilità di contatto-incontro-scambio come strategia vincente per l'arricchimento personale;
- l'uso costante di procedure di *problem solving*;
- l'appropriazione di valori della pedagogia convergente: simultaneità, trasparenza, punti in comune, possibilità di incontro;

³² Cfr. Bonvino (2011:51).

- una revisione critica di ruoli e ‘responsabilità’ degli attori nel contesto didattico;
- lo stimolo sistematico di processi (meta)cognitivi, significazione e dimensione testuale, approccio olistico alla comprensione, induzione, inferenza (strategie *top-down*), co-costruzione, processi ‘liberi’ di trasposizione di significato³³;
- una costante attitudine di decentramento;
- lo sviluppo di strategie di interpretazione, analisi, messa in relazione (*savoir comprendre*) e non unicamente comprensione di informazione fattuale;
- lo sviluppo di strategie di scoperta, interazione (*savoir comprendre/faire*);
- lo sviluppo di consapevolezza culturale critica (razionalità critica, *savoir s’engager*)
- l’individuazione critica della ‘non perfezione’ del processo come uno dei suoi punti di forza (cfr. tra gli altri, al diritto all’approssimazione), avallando il diritto alla non finitezza della conoscenza³⁴;
- la trasversalità dell’apprendimento, la riflessione sul valore di *expectancy grammar* e conoscenze enciclopediche³⁵
- l’organizzazione paradigmatica della dimensione linguistica (intra e intertestuale).

³³ ‘... capacities to deal with unknown verbal data, co-build meanings, reach an understanding, through recourse to their linguistic-communicative, discursive and acquisitional repertoire...’ (Santos, 2010:41).

³⁴ ‘the need to adjust, to accept and to understand other people is never a completed process’ (Byram, Gribkova & Starkey, 2002:7).

³⁵ ‘L’intercompréhension s’appuie sur un fondement psycholinguistique très solide: l’interaction entre les facultés de l’homme et sa capacité d’exploiter les connaissances acquises antérieurement’ (Doyé, 2005 :9, cit. in Santos, 2010:34).

- la valorizzazione del continuum geografico, culturale, linguistico che promuove il concetto di ‘non frazionabilità’ degli spazi di cultura³⁶.

Individuiamo nella metodologia *EuRom* un valido supporto di base per lo sviluppo del nostro progetto di ricerca, posto che:

- soddisfa le esigenze degli utenti del nostro contesto di sperimentazione (comprensione scritta di lingue romanze da parte di studenti universitari ispanofoni);
- trattasi di metodologia altamente sperimentata e positivamente valutata³⁷;
- la strutturazione del suo percorso permette di integrare il manuale con altri materiali scritti e supporti di raccolta dati (questionari) e un’osservazione sia diretta che indiretta del percorso degli apprendenti.

Rimandiamo a §5.2.2 per una descrizione più approfondita di caratteristiche, principi e obiettivi della metodologia.

³⁶ Cfr. Escudé, Janin (2010) e Bonvino (2011), in particolare, per il *continuum* PECIF delle lingue romanze nella metodologia *EuRom*.

³⁷ Benucci, Cortéz Velásquez (2012) presentano i risultati di un’indagine sulle ‘buone pratiche’ di IC. La metodologia *EuRom* si distingue per l’alto gradimento da parte degli apprendenti, in particolare per quanto riguarda la coerenza e chiarezza rispetto a teorie e obiettivi, il coinvolgimento percepito durante le attività e la soddisfazione degli interessi individuali, l’accessibilità ai materiali, la sensibilizzazione al ricorso di strategie.

Capitolo 3.

Grammatica interculturale e atto didattico

Fare grammatica interculturale in classe prevede la messa in discussione della superiorità e della centralità della propria lingua-cultura e un'apertura a un processo di revisione di sé attraverso l'esperienza di 'contaminazione' linguistica. L'accesso alla conoscenza implica un'ottica di 'problematizzazione del logocentrismo' che, nella proposta didattica, si esplicita con:

- a. la promozione e l'attivazione di percorsi di osservazione consapevole dell'oggetto lingua e delle modalità di avvicinamento ad esso;
- b. la sollecitazione di riflessioni su tali percorsi, con l'obiettivo di 'riposizionare' l'identità linguistica e culturale, propria e altrui.

In questo capitolo vogliamo entrare nel merito di ciò che caratterizza, nello specifico, un atto didattico basato sul 'fare grammatica interculturale' e tornare su alcuni concetti, già accennati, a cui faremo riferimento anche nella presentazione delle nostre ipotesi di ricerca e nella discussione dei dati analizzati.

In §3.1 mettiamo a fuoco alcune riflessioni riguardanti il processo di conoscenza. Nei punti successivi ci soffermiamo, invece, sugli attori del processo di apprendimento: in §3.2 trattiamo l'apprendente visto nel suo ruolo di 'ricevente attivo' mentre in §3.3 ci occupiamo del docente, del

quale si sottolineano caratteristiche e mansioni. Chiudiamo il capitolo con una messa a punto dei concetti affrontati nell'ottica specifica dell'IC.

3.1. Il processo di conoscenza

L'approfondimento di questo capitolo è suddiviso in tre punti. Nel primo, inerente il processo di conoscenza (§3.1.1), mettiamo in risalto *a*) il ruolo dell'osservazione nell'emersione della consapevolezza della natura relazionale-culturale del significato linguistico; *b*) l'importanza della riflessione metacognitiva e delle modalità collaborative per la fase 'creativa' del pensiero nonché *c*) di una struttura non pregiudiziale del pensiero.

3.1.1. Osservazione e consapevolezza nel processo di comprensione

L'accezione di 'significato' come risultato di una transazione tra le due parti in relazione, il lettore e il testo, è ampiamente condivisa dalla letteratura specialistica (ricordiamo, tra le altre, la *reader response theory* di Rosenblatt, 1978, e la nozione di *constructively responsive reading* di Pressley, Afflerbach, 1995).

Di fatto, il percorso di comprensione-conoscenza di un testo si dà con l'incontro e l'integrazione tra le intenzioni dell'emittente e il 'campo ricettivo' del destinatario. Intendiamo con quest'ultimo la 'disposizione' cognitiva e affettivo-emozionale del ricevente alla base dell'attivazione delle strategie cognitive e metacognitive volte alla comprensione. Nella relazione che si stabilisce tra l'oggetto e il soggetto dell'atto didattico l'apprendente non solo riceve l'informazione ma deve diventare suo

A questo proposito, ci serviamo del noto ‘iceberg culturale’ di Hofstede (1991) per raffigurare i livelli di consapevolezza (inter)culturale (Hall, 1976) alla base della conoscenza (FIGURA 8). L’immagine evidenzia:

- la relazione, all’interno di un determinato spazio culturale, del diverso peso della consapevolezza culturale nei processi esperienziali (livello emerso), di cui a noi interessa l’aspetto linguistico (*output*), e in quelli metacognitivi (livelli profondi);
- l’incidenza (direttamente proporzionale alla consapevolezza interculturale) della dimensione affettivo-emozionale sui vari livelli di conoscenza .

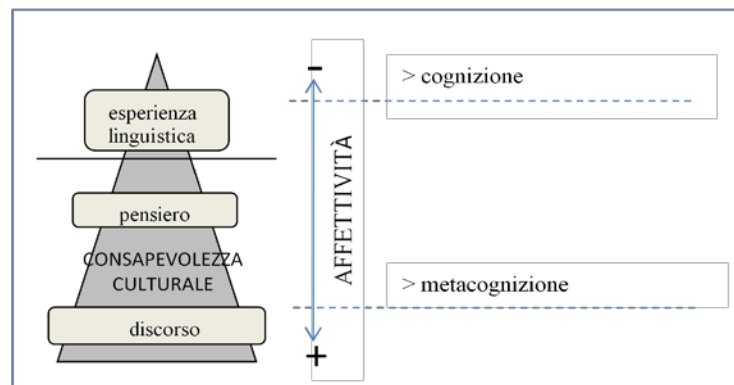


FIGURA 8. Stratificazione della consapevolezza culturale

Di ciò troviamo conferma in Cornoldi (2007), secondo il quale la sfera affettivo-emozionale incide maggiormente sui processi definiti ‘ad alto controllo’, sulla comprensione che ognuno di noi ha dei propri stati mentali, la consapevolezza di ciò che si pensa¹.

¹ Rimandiamo, per approfondimenti, al §4 che tratta del ruolo della dimensione affettiva nei processi di formazione, con particolare riferimento a un contesto di formazione plurilingue di cui abbiamo fatto parte.

Nella sfera dell'affettività rientrano anche i fattori motivazionali, della cui importanza nella selezione e attivazione di strategie metacognitive abbiamo già fatto cenno.

3.1.2. *Metacognizione, collaborazione, 'creazione'*

In Cornoldi (1995) la metacognizione viene definita come l'insieme delle attività della nostra psiche che sottostanno e regolano il funzionamento cognitivo; di fatto, un livello superiore di intelligenza che riguarda la consapevolezza del proprio pensiero e dei propri processi di conoscenza.

Gli studi sulla metacognizione devono a Vygotskij la messa a fuoco dei meccanismi di regolazione e un'attenzione alle funzioni metacognitive basata sul confronto e sulla socializzazione. Egli sosteneva che i meccanismi centrali di regolazione dell'apprendimento traessero vantaggio dall'interazione sociale in quanto l'eteroregolazione stimola l'autoregolazione che, a sua volta, genera e fissa *self-confidence* e autonomia d'apprendimento².

Sin dalle prime ricerche sulla metacognizione viene evidenziato il legame tra qualità dell'apprendimento e grado di consapevolezza delle caratteristiche sia del proprio processo cognitivo che dei suoi meccanismi di controllo (Flavell, 1976, Brown, 1978)³.

A Bloom dobbiamo, invece, una tassonomia della struttura complessa del pensiero, classificato in 6 livelli cognitivi, suddivisi in un gruppo di

² È la prospettiva co-azionale e co-culturale di Puren, alla quale abbiamo fatto accenno in §2.4.

³ Le macro-abilità metacognitive individuate da Brown (1978) sono: predizione (rappresentazione mentale di un compito o di una procedura), progettazione (organizzazione del percorso ottimale per il raggiungimento di un risultato), monitoraggio (osservazione e controllo del percorso cognitivo), valutazione (definizione del grado di efficacia di una strategia attuata ed eventuale intervento di modifica, parziale o totale, della sua applicazione in caso fosse ritenuta non idonea alla soluzione del problema).

ordine inferiore e uno di ordine superiore⁴. Il modello, anche se più volte reinterpretato, non è mai stato messo radicalmente in discussione, confermando la condivisione della comunità scientifica nell'identificazione di una sequenza implicazionale di stadi di conoscenza. Per la riflessione in questa sede, ci sembra particolarmente interessante la rivisitazione di Anderson e Krathwohl (2001)⁵ che attuano una doppia revisione:

- terminologica, di tutti i livelli, che sposta l'attenzione dal risultato di ognuna delle fasi di conoscenza al processo costitutivo delle stesse⁶;
- strutturale, limitatamente alla gerarchia dei livelli del gruppo superiore, conosciuto appunto come *higher order thinking skills*. In esso avviene uno scambio di posizioni tra i due livelli al vertice: la *evaluation* di Bloom viene retrocessa al penultimo livello mentre *synthesis* non solo viene posta al vertice ma viene rinominata da Anderson e Krathwohl *creating*, con chiare implicazioni di taglio pedagogico.

Gli autori rivisitano la fase culmine del processo di apprendimento in ottica costruttivista, come la riorganizzazione di elementi, ormai noti nella loro forma e funzione, in nuovi contesti e con nuovi scopi.

Nella fase di 'creazione', (altresì denominata negli studi sulla metacognizione 'generalizzazione' o 'transfer') la collaborazione tra pari nella co-costruzione del 'sapere fare' con la lingua, aumenta la capacità di

⁴ Per approfondimenti, cfr. Bloom B. S., Krathwohl D. R. (1956).

⁵ In http://www.odu.edu/educ/roverbau/Bloom/blooms_taxonomy.htm.

⁶ Bloom suddivide il pensiero, dalla base al vertice della sua complessità, in *knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, evaluation*. La piramide di Anderson e Krathwohl è invece costituita dai livelli, ascendenti, di *remembering, understanding, applying, analysing, evaluating, creating*.

attivare e mantenere alti livelli di motivazione e di coinvolgimento (dimensione affettiva) altrimenti non particolarmente significativi in soggetti caratterizzati, ad esempio, da stili cognitivi tendenzialmente convergenti (Guilford, 1950, 1967) o compartimentalizzanti (Gardner, 1983, 1993).

3.1.3. Il non-expectancy process alla base della conoscenza interculturale

Secondo le teorie cognitiviste, memoria e aspettative sono i processi centrali che il nostro cervello mette in atto per raggiungere uno scopo. A livello glottodidattico è da tempo condiviso l'uso del termine *expectancy grammar* o 'anticipazione' per definire una strategia deduttiva fondamentale del processo di comprensione che consente di fare previsioni su ciò che ci può dire il testo. L'apprendente inserisce l'informazione da comprendere nella propria 'cornice' linguistico-culturale-esperienziale che gli permette di individuare eventuali corrispondenze che possano confermare la bontà delle sue aspettative.

L'anticipazione è, però, anche il meccanismo cognitivo attraverso il quale tutti noi sviluppiamo rappresentazioni e applichiamo immagini stereotipate a ciò che non conosciamo.

È, quindi, tanto essenziale per la comunicazione quanto, spesso, di ostacolo allo sviluppo della consapevolezza e della conoscenza in chiave interculturale, di una comprensione non pregiudiziale.

Abbiamo visto in §3.1.1 come, per comprendere e apprendere, sia necessario 'predisporre' ad affrontare un percorso di co-costruzione, regolazione, negoziazione di senso. Ma cosa ci permette tale predisposizione?

Ci rifacciamo nuovamente all'ottica ermeneutica di Gadamer (trad, it. 1984:424) che ci dice che "condurre un dialogo significa mettersi sotto la

guida dell'argomento che gli interlocutori hanno di mira". Gadamer fa riferimento a una dimensione interattiva di comunicazione ma la riflessione si presta ad essere traslata, con le dovute differenze di analisi, anche alla comprensione unidirezionale, orale o scritta. Riteniamo che l'autore intenda per 'argomento' il complesso delle informazioni, esplicite e sottese, dello scambio dialogico. È un 'argomento' che si serve del linguaggio che, secondo l'autore, non deve essere visto solo come strumento arbitrario di comunicazione ma come unico vero 'luogo' di conoscenza, unica modalità di contatto non solo con la verità (concetto, anch'esso, finito e cambiante) dell'altro ma anche con la propria.

In altre parole, l'unico modo per riuscire a comprendere è non aver già deciso di aver capito o di dover riuscire, per forza, a capire. La comprensione del significato contenuto in una 'conversazione', nell'accezione gadameriana, implica la problematizzazione, e conseguente relativizzazione, di qualsiasi *expectancy process* o intenzione pre-costituita. Non si tratta, in nessun modo, di cercare di neutralizzare i meccanismi dell'*expectancy*, peraltro assolutamente positiva nella maggior parte dei casi di *transfer* tra lingue affini, come esporremo più in dettaglio presentando le caratteristiche della metodologia EuRom (cfr. §6.1). L'obiettivo risiede, semmai, nello sviluppo di una coscienza del rischio di prevaricazione linguistico-culturale comunque insito nei processi di comprensione e di una costante 'allerta' rispetto alla natura effimera e ingannevole dei 'calchi' culturali.

Assumere di non sapere, di non sapere tutto e di non sapere definitivamente, è ciò che permette di prevenire una proiezione del paradigma culturale (Ziglio, Boccalon, 2006), ossia interpretazioni di dati minate da pregiudizi, proiezioni, aspettative e punti di vista. Di fatto, lo ricordiamo nuovamente, è fondamentale, nell'osservazione di fenomeni e processi in contesto, il come si osserva, la consapevolezza che ciò che

viene osservato non è un fatto ma un significato, una rappresentazione, per evitare di cadere nella 'pre-comprensione', di vedere solo ciò che si è in grado di riconoscere.

Inoltre, in quanto aventi anche base emozionale, è importante far fronte a pregiudizi e stereotipi lavorando non solo su quello che si pensa ma anche su quello che si prova. Una oculata gestione del contesto di classe deve permettere di far fronte in modo costruttivo agli eventuali conflitti, con una chiarezza sul fatto che la sfida è con le idee, le rappresentazione, e non con le persone che esprimono le idee (Byram, Gribkova, Starkey, 2002)⁷.

Grazie ad adeguate pratiche di osservazione è possibile, inoltre, effettuare una puntuale e significativa 'restituzione' di fenomeni e processi di apprendimento, agli altri e a se stessi, tappa 'meta' che contribuisce a fissare gli stessi.

3.2. Il ricevente, interlocutore 'attivo'

Ciò che avviene nel ricevente che si appresta a ricostruire informazioni, esplicite e implicite, in particolare con modalità collaborative, è paragonabile alle fasi e alle strategie caratterizzanti un compito di pensiero produttivo o *problem solving*. Secondo Lumbelli (in De Mauro, Gensini, Piemontese, 1988:27), infatti, in un processo di comprensione linguistica tendenzialmente 'fluida', si assiste, a livello psicologico, al manifestarsi di due condizioni:

⁷ Bettoni mette, invece, l'accento sul sottostante etnocentrismo e sulla componente 'oggettiva' dello stereotipo come "verità statistica probabilisticamente applicabile a una collettività" (2006:16) la cui pregiudizialità aumenta con l'ampiezza e l'articolazione interna di una cultura.

- la presenza di una situazione ‘problemica’: l’esperienza di un ‘senso di inadeguatezza’ rispetto agli obiettivi e l’attivazione di un percorso di ricerca, nel testo e nelle informazioni linguistiche ed esperienziali già acquisite, di elementi che facciano da collegamento o ponte con gli elementi che compongono il ‘contesto’ da comprendere;
- il concretizzarsi di un numero, variabile ma identificabile, di tappe che porti alla ‘soluzione del problema’, attraverso la costruzione *in itinere* di ‘testi’ successivi che costituiscano il prodotto dei processi cognitivi messi in atto dal ricevente.

A livello didattico, le caratteristiche del processo sopra descritto offrono al docente le indicazioni metodologiche ottimali per poter intervenire nel caso in cui si presentino ostacoli al fluire delle tappe cognitive. La ricostruzione dei processi di avvicinamento al significato, può avvenire, ad esempio ‘ad alta voce’ attraverso la tecnica della ‘riflessione parlata’ che, discostandosi dalle tecniche di introspezione, richiede al ricevente di “relazionare sulla sua attività cognitiva”, nominando le strategie che gli hanno permesso di passare dall’esperienza problemica a delle fasi di progressiva ricostruzione del testo (Lumbelli in De Mauro, Gensini, Piemontese, 1988:31)⁸. Il ricevente ricopre, quindi, un ruolo di ‘produttore del senso’ contribuendo all’esito ‘felice’ di un percorso comune tra emittente/testualità e ricevente. Abbiamo già accennato alla posizione di Sclavi (2003) che non esita a definire ‘attiva’ la fase di ricezione e che conferma l’enorme apporto della consapevolezza di ‘come ascoltare’ per lo sviluppo dell’apprendimento di secondo grado, o di livello superiore. È ciò che viene definito “apprendere ad apprendere” e

⁸ Cfr. tecnica del *think aloud*, accennata in §2.4 e che riprenderemo in sede di presentazione della metodologia EuRom (§5) nonché durante l’analisi dei dati (§6).

che fonda la capacità umana di effettuare trasformazioni di abitudini percettivo-valutative, competenza ormai comunemente riconosciuta come base dell'approccio interculturale. Non distante da tale riflessione, troviamo anche Bettoni (2006) che soppesa l'incidenza della sfera cognitiva e di quella affettiva sul raggiungimento di obiettivi linguistici e interculturali, confermando un generalizzabile 'abbinamento' tra cognizione e competenze linguistiche e tra affettività e competenze interculturali⁹. Di fatto, come già anticipato, questa è la posizione della scuola veneziana di glottodidattica i cui studi, riflessioni e obiettivi (non solo ma soprattutto) interculturali si muovono, sin dai tempi dei fondamentali contributi di Titone e Freddi, in questa direzione.

3.3. Il docente, gestore del percorso di conoscenza

È in quest'ottica di apprendimento, inteso come processo 'liberato' dal pre-costituito e aperto all'elasticità che richiede l'imprevisto, che si inserisce la nuova figura docente in glottodidattica. Una figura 'postmoderna' che ha le sue radici, di fatto, in esempi, cronologicamente datati ma di lungimiranza pedagogica, dai quali eredita alcuni tratti di spicco. Si caratterizza, infatti, in quanto:

- osservatore e guida, nel rispetto dell'individualità dei processi,
- punto di riferimento 'de-gerarchizzato' nella relazione con lo studente,
- facilitatore di esperienze.

⁹ Cfr. Buber (2009:71) "... con un pensiero diverso dal proprio ci si può incontrare in modo razionale solo per avere un confronto, ma non per imparare insieme qualcosa"; Morin (1999b:101) "l'incomprensione di sé è una fonte molto importante dell'incomprensione nei confronti degli altri".

Ampliamo i concetti con riferimento ad alcuni classici della pedagogia. Dewey, esponente di spicco della pedagogia pragmatica nord americana di inizio novecento, ci lascia in eredità un'idea di pedagogia esperienziale in cui l'educatore, grazie alle sue competenze di osservazione, collabora al mantenimento di un 'attivismo pedagogico' che facilita lo sviluppo di mete educative tra le quali, *in primis* per l'autore, quella della socializzazione.

Contemporaneamente, oltre oceano, Piaget, scrive (Trad. It. 1966:10) che "il buon clinico, pur dirigendo, si lascia dirigere", metafora di grande efficacia sulla gestione scientifica della professionalità docente, antesignana del pensiero contemporaneo.

Tali approcci pedagogici contribuiscono a rafforzare un pensiero più recente, e radicale, sulla relazione docente-studente: il valore di contributi alla riflessione pedagogica come quello di Freire, esponente latinoamericano di spicco della pedagogia del secondo novecento, sta nella provocatoria decostruzione della gerarchia insegnamento-apprendimento, concetto sostituito da quello di 'do-discenza' (docenza-discenza) per cui le figure docente-studente vengono 'democraticamente' affiancate nel movimento verso la conoscenza¹⁰.

Dal canto suo, con il concetto di *scaffolding*, Bruner, contribuisce non solo a inquadrare il sostegno del docente da un punto di vista costruttivista, ma rimanda ad una temporaneità e direzionalità dell'accompagnamento del percorso dell'apprendente da parte del docente. Questo, a sua volta, si ricollega alle mete trasversali di autonomia e pensiero critico dell'educazione linguistica (Jamet, 2008).

¹⁰ Nell'IC la 'orizzontalità' della relazione docente-apprendenti risulta particolarmente evidente. Il docente non si presenta (e nella maggior parte dei casi non è) un 'esperto' in tutte le lingue di lavoro, ma legittima il suo ruolo attraverso l'esperienza nella gestione del percorso.

La ‘direzione’ del docente di lingue oggi, consapevole della complessità delle implicazioni nel passaggio di conoscenza attraverso lingue-culture diverse, trova nel suggerimento piagetiano di ‘lasciarsi dirigere’ dalla natura e dall’urgenza del (con)testo la forma ottimale di intervento, la risposta più puntuale ed efficace a richieste di attenzione e guida, verbalizzate o sottese, da parte degli apprendenti.

Così facendo, viene posta in pratica una proposta pedagogica di accompagnamento e sostegno che favorisce la dimensione esperienziale e un continuo *re-setting* de-gerarchizzante della relazione tra le parti attive nel contesto di apprendimento e tra l’apprendente e l’oggetto di apprendimento.

3.4. Dal punto di vista dell’Intercomprensione

L’apprendente che si appresta ad un percorso di IC sa di aver a che fare simultaneamente con più lingue e che il suo unico obiettivo è migliorare la loro comprensione. Questa doppia chiarezza iniziale, se correttamente gestita da un punto di vista metodologico, accelera la presa di coscienza dei meccanismi di interpretazione e di anticipazione già evidenziati, nonché il rafforzamento dei processi metacognitivi.

3.4.1. Parzialità delle competenze

È noto come, nell’apprendimento delle lingue, lo sviluppo della competenza produttiva sia considerato più ostico e ansiogeno rispetto allo sforzo che richiede un allenamento alla comprensione. A questa percezione comune contribuiscono sia fattori affettivi che cognitivi.

Da un punto di vista affettivo, è con l'uso della lingua che l'apprendente si sente esposto e vulnerabile, mentre la sfida della comprensione viene di solito vissuta in modo non (o poco) conflittuale rispetto alla propria identità relazionale¹¹. Per quanto riguarda l'aspetto cognitivo, l'uso di una lingua in fase di apprendimento sottostà a processi di memorizzazione, recupero e selezione di elementi linguistici di solito non pienamente controllabili e, quindi, fonte di errori 'visibili' all'interlocutore¹².

Ne consegue che l'apprendente a cui non viene esplicitamente richiesto di produrre in LS ha, solitamente, un basso filtro affettivo e dimostra collaborazione e curiosità rispetto al processo richiesto, spesso sin dalle fasi iniziali. Questa generale 'appropriazione' affettiva della proposta didattica risulta fondamentale perché il percorso di problematizzazione, interpretazione e di riflessione metacognitiva proposto possa snodarsi non solo con efficacia ma con maggiore rapidità.

3.4.2. Simultaneità linguistica e trasferibilità dei processi

Con l'IC l'apprendente non è esposto ad una logica binaria di confronto tra L1 e LS ma si cimenta, di norma, nella comprensione simultanea di un numero inconsueto di lingue non conosciute (quattro, nello specifico di EuRom). Ogni LS *target* sottostà a una costante comparazione sia con la L1 sia con le altre LS, che fanno da corollario (la prima rimane,

¹¹ L'acquisizione di una maggiore sicurezza in se stessi e nelle proprie capacità è alla base del cosiddetto 'periodo di silenzio' degli approcci naturali' o di alcune applicazioni metodologiche della glottodidattica umanistica, ad esempio il TPR.

¹² Senza voler entrare nel merito del diverso carico cognitivo che richiedono i fenomeni di interferenza nella comprensione e nella produzione, riportiamo l'esempio di quelli che vengono definiti 'falsi amici'. L'omonimia, la presunta trasparenza, che li caratterizza richiede uno sforzo cognitivo che permetta di ovviare ad errori d'uso. Il 'problema' non si pone ricettivamente, se non in casi specifici. Le esperienze di IC confermano come, nella maggior parte dei casi, il significato dei 'falsi amici' venga trasposto correttamente in L1 grazie all'attivazione inconsapevole di strategie deduttive globali e di meccanismi di contestualizzazione.

comunque, con una metafora di Compagno, Di Gesù, 2005, la ‘lente di ingrandimento’ privilegiata di interpretazione dei nuovi codici). Ciò avviene in modo strutturato e sistematico, soprattutto nelle metodologie di sviluppo di competenza ricettiva scritta, tra le quali *EuRom*¹³.

L’iper-esposizione comparativa e la conseguente iper-sollecitazione di strategie fanno sì che il percorso didattico si presti in modo particolare a sviluppare una ‘grammatica comparata mentale’ critica e basata sulla riflessione metalinguistica (Nielfi, 2010).

Sempre l’autrice sottolinea come il ricorso al repertorio linguistico della propria L1 (e meno a quello di altre lingue, aggiungiamo noi) non sia un meccanismo automatico negli apprendenti, in particolare nei più giovani. L’accesso a una ‘grammatica comparata mentale’ critica deve essere quindi scoperto e incentivato e ciò avvala la validità di proposte metodologiche plurilingui imperniate su una gestione calibrata di regolarità e differenze, bontà delle aspettative e rischio di errore insito negli automatismi di interpretazione.

3.4.3. La valutazione: tra valorizzazione del percorso individuale e necessità di certificazione

La valutazione dei percorsi di IC è un settore di riflessione vasto e ancora completamente aperto, complice un “quadro istituzionale che dovrebbe sostenere e stimolare lo stabile inserimento curriculare dell’IC [ma che] rimane contingente e occasionale...” (Carrasco Perea, 2011:326).

¹³ Rimandiamo a §5.2 per un approfondimento della gestione di simultaneità e comparatività nella metodologia *EuRom*.

Dalla letteratura a riguardo possono essere estrapolate riflessioni condivise¹⁴:

- le sporadiche sperimentazioni effettuate ad oggi confermerebbero che gli obiettivi di sviluppo di competenze ricettive di livello B1-B2 previsti dai percorsi di IC scritta sono realistiche¹⁵;
- un'integrazione dell'autovalutazione, ad oggi solitamente proposta a corollario dei percorsi di IC, con prove di valutazione e convalida dei momenti formativi, avrebbe il triplice effetto di: *a*) valorizzare, agli occhi degli apprendenti, il percorso effettuato; *b*) riconoscerli e diffonderli all'interno delle istituzioni educative *c*) incentivare la spendibilità sociale della metodologia;
- i criteri delle pratiche di valutazione (procedure, modalità, testi e tipi di prove ecc.) saranno diversi coerentemente con le caratteristiche del percorso di IC effettuato ;
- è necessario isolare i descrittori di competenza (di progressione e finali), per una valutazione validata e certificata ma descrittiva;
- è necessario integrare alla descrizione e alla valutazione del 'sapere' qualcosa, parametri riguardanti il 'saper fare' e il 'saper apprendere', competenze su cui l'IC lavora costantemente e riguardo alle quali non è ancora chiaro come muoversi¹⁶;

¹⁴ Cfr. in particolare, Carrasco Perea, Pishva (2009), Jamet (2010b), Carrasco Perea (2011), Caddeo, Jamet (2013:§7,6).

¹⁵ In Caddéo, Jamet (2013:136) viene fatto riferimento a una sperimentazione di successo avvenuta a Ca' Foscari. La valutazione di un corso di IC (scritta, con il supporto del metodo EuRom, n.d.a.) è stata proposta attraverso l'uso di testi B1-B2 tratti da certificazioni internazionali. Le autrici confermano che l'intero gruppo ha superato le prove e ipotizzano un disegno di prove di IC scritta che non si allontani sensibilmente dalla struttura delle certificazioni internazionali già in uso.

¹⁶ In Caddéo, Jamet (2013:82-85) una selezione dei *savoir-faire* a base interlinguistica presenti nel CARAP.

- la valutazione deve valorizzare il suo obiettivo educativo e formativo. A ciò contribuisce l'integrazione della valutazione sommativa con momenti di pratica riflessiva e auto-valutativa, particolarmente adeguata ad integrare dimensione cognitiva, meta cognitiva e affettiva dell'apprendimento. Tutto questo:

[...] perché l'apprendente impari a comprendere, apprendere, comunicare, valutarsi, (ri)conoscersi, apprezzare il proprio capitale e i propri progressi, sfruttando al massimo il proprio potenziale (Carrasco Perea, 2011:334).

L'integrazione di obiettivi interculturali in un corso di IC, a nostro parere, amplifica l'importanza delle pratiche riflessive e auto-valutative. Tale convinzione ha guidato il disegno dei questionari, strumento principale di elicitazione di dati riguardanti la riflessione individuale (cfr. §5.2.4.1.iv), e la scelta relativa alla gestione della chiusura del processo (cfr. §5.2.4.v).

Capitolo 4.

La dimensione affettiva nella formazione plurilingue

Le emozioni sono risposte adattive [...] della mente alle pressioni esterne: quindi è fondamentale tener conto delle emozioni, cioè delle reazioni psico-fisiologiche a eventi quali un corso di lingua, la difficoltà a comunicare nella L2 parlata nell'ambiente.

(Balboni)

The role of emotions proved to be influential in the teachers' ability to reflect on their teaching. In all cases the teachers were interested in learning to reflect on their teaching, but when faced with the actual task of doing it, some found that fear, judgment and resistance kept them from actually engaging with the analytical process of reflection.

(Stanley)

Il presente capitolo riporta un'esperienza di formazione in rete per insegnanti di IC proposto dalla piattaforma interattiva *Galapro*, al quale abbiamo partecipato tra ottobre e dicembre 2012¹. Il momento formativo si è rivelato di particolare rilevanza non solo in quanto prima esperienza di intercomprensione in rete ma, soprattutto, per l'interesse dimostrato dal gruppo di lavoro, di cui abbiamo fatto parte, per la tematica da noi: il peso della dimensione affettiva di studenti e docenti sul 'successo' delle interazioni intercomprensive in rete².

¹ La sessione è stata coordinata dagli intercomprensionisti Helena Araújo e Sá, membro di Redinter, e Jean-Pierre Chavagne (Université Lyon 2).

² Nonostante si tratti di formazione di docenti, riteniamo che le riflessioni in questo capitolo debbano essere inquadrare in un'ottica generale di apprendimento plurilingue. I 'docenti' in questione, infatti, rivestono il ruolo di 'apprendenti' nel contesto formativo di cui fanno parte e, nonostante il bagaglio di esperienza accumulato dalla propria

Introdurremo, qui di seguito, una sintetica descrizione delle caratteristiche dell'IC *online*, della piattaforma interattiva e degli obiettivi della formazione proposta da *Galapro*. Entrando, successivamente, nel merito dell'esperienza specifica, si procederà ad osservare la relazione tra componente affettiva e andamento della sessione (resa particolarmente visibile da un consistente fenomeno di defezione) e a presentare le fasi di sviluppo del lavoro svolto dal gruppo. All'interno di quest'ultimo, verrà fatta una descrizione dei ruoli dei partecipanti e della metodologia usata, per concludere con la rassegna critica di alcuni risultati di particolare rilievo inerenti l'argomento affrontato.

Obiettivo di questo capitolo è, quindi, argomentare, attraverso dati qualitativi, la forte interdipendenza tra componente affettiva e successo di un intervento formativo in contesto plurilingue e pluriculturale. Nonostante ci si avvalga di dati derivanti da osservazione diretta, non riteniamo giustificato inserire i contenuti di questo capitolo nella seconda parte di questo scritto. Di fatto, essi non costituiscono un'analisi derivante direttamente dalle ipotesi di ricerca che sottendono il nostro lavoro. Consideriamo, invece, che il supporto analitico dei dati possa integrare, in modo empirico, la letteratura esistente sul tema, alla quale viene fatto puntuale riferimento.

4.1. L'interazione esolingue in rete e il contributo formativo e didattico di e-Gala

La sempre maggiore 'democratizzazione' delle nuove tecnologie, di cui la massificazione della rete telematica è una delle manifestazioni più

professione, sottostanno alle dinamiche proprie dell'impatto con il contesto e il processo di apprendimento di cui sono parte.

visibili, è considerata, a buona ragione, una delle cause della globalizzazione, ma può essere vista anche come uno dei suoi bisogni, e quindi dei suoi effetti.

Oggi giorno, è sempre maggiore l'esigenza di comunicare in tempo reale, nonostante la distanza e, sempre più frequentemente, tale comunicazione coinvolge persone di lingue e culture diverse.

È in tale prospettiva che si è consolidato, in questi ultimi anni, l'interesse degli intercompensionisti per un ambito di comunicazione da questi prima ignorato, quello della comunicazione in rete, attraverso *mail*, *blog* e *chat*. I primi due canali, seppur nella loro diversità concettuale e nella loro eterogeneità di scopi comunicativi e di registri linguistici, fanno entrambi parte di una comunicazione scritta, di tipo interattivo e differita. Al contrario, la *chat* è considerata un'interazione scritta sincronica, caratterizzata da modalità di comunicazione a se stanti, in quanto specifiche di un contesto linguistico-comunicativo particolarmente complesso che vede mettersi in moto meccanismi cognitivo-affettivi 'ibridi'³.

Entrambe queste tipologie di comunicazione vengono da tempo ampiamente usate dai fruitori della rete e sono state, conseguentemente, incorporate nei progetti di *e-learning*, dei quali fa parte anche la 'trilogia' e-Gala, considerata, ad oggi, il progetto europeo di maggior rilievo per quanto riguarda la didattica dell'IC romanza in rete⁴.

³ Apprezzata soprattutto, ma non solo, dai giovani, la *chat* rappresenta la modalità di comunicazione più diffusa in internet. Essa ha, inoltre, il pregio di prestarsi didatticamente allo sviluppo di abilità di IC che fanno capo alla modalità scritta ma che si servono fortemente di meccanismi comunicativi tipici della lingua orale. Per tale motivo la comunicazione esolingue in *chat* si conferma particolarmente funzionale come ponte verso competenze intercomprensive di lingua orale. Per approfondimenti, cfr., in particolare, Álvarez, Martínez, Degache 2009.

⁴ Per approfondimenti, cfr., tra gli altri, a Tost Planet in Benucci 2005, www.e.gala.eu, www.galanet.eu/publication/fichiers/De_carlo2010.pdf.

Fanno parte del progetto le proposte *Galatea*, *Galanet* e *Galapro*, figlie di un'iniziativa francese di ricerca in IC (Université Stendhal-Grenoble) ma frutto del partenariato di diverse università in ciascuno dei paesi delle lingue romanze coinvolte. Esse riflettono momenti ben specifici di sviluppo dell'apprendimento ricettivo delle lingue e si contraddistinguono per essere caratterizzate da consapevolezze e scopi diversi⁵.

Chi si iscrive alla formazione *Galapro*, viene da subito esortato a diventare familiare con fasi e obiettivi del processo di formazione attraverso un manuale, scaricabile in rete⁶. Il testo costituisce il primo approccio all'IC in quanto redatto, unica versione, in tutte e quattro le lingue romanze che fanno capo alla formazione⁷. Chiaro lo scopo dell'iter formativo (p. 7):

La formation Galapro est une *formation à la didactique de l'intercompréhension*, dans ses *différentes approches et méthodologies*, par la *pratique* de l'intercompréhension, comprise ici en tant que compréhension et interaction plurilingue. [...]. Les savoirs que Galapro veut promouvoir sont des savoirs pour l'action et sur l'action professionnelle, dans une *visée collaborative ancrée sur l'interaction*.

⁵ *Galatea* è un progetto che data tra il 1996 e il 1998, risultato di una ricerca-azione degli intercompensionisti Dabène e Degache (Cfr. Dabène, Degache, 1996). È considerato pioniere dell'applicazione all'IC interattiva dell'apprendimento di tipo esplorativo, il quale incoraggia l'apprendente a sviluppare strategie di comprensione attraverso regole di passaggio (che lavorano sulle trasparenze) e regole di vigilanza (che permettono di elaborare gli elementi opachi). A *Galatea* segue, qualche anno più tardi (2001-2004) l'elaborazione della piattaforma interattiva *Galanet*, esempio altamente strutturato di apprendimento collaborativo, co-culturale e co-azionario, volto allo sviluppo della comprensione incrociata o esolingue delle lingue romanze. Risale al biennio 2008-2009 la realizzazione del progetto più recente, *Galapro*, volto alla formazione di insegnanti e formatori in IC.

⁶ *Formação de Formadores para a Intercompreensão em Línguas Românicas*, http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/06/manual_galapro.pdf. Il documento è composto da due parti: la prima, *Sessão de formação*, è il testo guida nel quale i formandi possono comprendere la struttura della proposta formativa; la seconda, *Guia do formador*, esplicitamente indirizzata a coloro che si occupano della gestione del processo di formazione. La *Sessão de formação*, costituisce una delle fonti anche dei contenuti di §4.1. e §4.2..

⁷ Francese, Spagnolo, Portoghese, Italiano.

Il progetto *Galapro* ha come obiettivo contribuire alla diffusione della didattica dell'IC e del plurilinguismo colmando il vuoto che ne rappresenta il maggior ostacolo, e cioè la mancanza di formazione di educatori⁸ (cfr. De Carlo in Mordente, Ferroni, 2013).

Nella citazione è nostro il corsivo dei termini che ne risaltano lo scopo specialistico di formazione docente, non necessariamente rivolta a chi desidera lavorare con l'IC in rete, e con modalità prettamente collaborative di *action learning*⁹.

Le precedenti esperienze del *team* di professionisti, che hanno dato vita a *Galatea* e *Galanet*, hanno permesso di mettere a punto una proposta di formazione didattica in rete altamente pianificata e strutturata che supplisce efficacemente alla natura effimera della relazione virtuale che si instaura tra i partecipanti (formatori e formandi). La piattaforma, luogo d'incontro e di lavoro, e la scansione in fasi (con compiti e ruoli strettamente interconnessi tra di loro) permettono al formando di 'visualizzarsi' all'interno del processo che procediamo a descrivere sinteticamente nei prossimi due paragrafi.

⁸ In un ambito più generale di didattica delle lingue, la necessità di formazione docente ha visto imporsi modalità cosiddette riflessive, quali ad esempio i modelli di sviluppo professionale elaborati da Freeman D. (1993), Kennedy J. (1990), Wallace M. (1991), o il rapporto finale del *European Profile for Language Teacher Education* (Kelly M. *et als.*, 2004), tutti fondati su una messa in discussione delle rappresentazioni e delle convinzioni personali e professionali e sullo sviluppo dell'autonomia e della consapevolezza del docente (documento finale del nostro gruppo di lavoro).

⁹ "Le parcours de formation proposé par *Galapro* s'organise autour de principes de formation qui mobilisent co-action et co-réflexion à travers le travail collaboratif entre les participants, issus de différentes provenances géographiques, linguistiques et culturelles" (Araujo e Sá, De Carlo, Hidalgo, 2012 :3). La quantità degli scambi intercorsi durante tutto l'iter formativo può essere apprezzata nelle Tab. 1, 2, 3 nell'allegato 2.

4.1.1. *Le macro-tematiche della formazione e i 'luoghi' di incontro e conoscenza*

La strutturazione degli spazi di lavoro e della proposta, l'assegnazione e la gestione dei ruoli, le risorse a disposizione nella piattaforma hanno come obiettivo comune il contatto, o l'approfondimento, con il mondo dell'IC, scandito in quattro fasi pedagogiche:

- la presa di coscienza dell'esistenza dell'IC come facoltà innata e come metodologia didattica;
- la scoperta delle sue potenzialità;
- l'osservazione (dall'interno) delle sue pratiche;
- i suoi punti di contatto con la dimensione personale e professionale del formando e l'eventuale contributo ad essa.

La realizzazione delle fasi si caratterizza per una solida strutturazione di sequenze, tempi, e compiti; questi ultimi, variano a seconda del ruolo svolto dai partecipanti (coordinatori, formatori, formandi, eventuali osservatori) ma si imperniano su una costante valorizzazione di un'ottica 'orizzontale' di collaborazione e di co-costruzione di significati.

Lo spazio del *forum* soddisfa la necessità di una comunicazione di fondo, un luogo di 'conversazione riflessiva' che si configura come supporto e come strumento dello scambio di conoscenze e della loro costante co-costruzione (Araújo e Sá, De Carlo, Hidalgo, 2012). Una sorta di *fil rouge* di riferimento per tutti i partecipanti, il cui scopo principale è quello di rendere visibile e significativo il tracciato delle eventi, delle attività e dei prodotti che potrebbero apparire, altrimenti, slegati tra di loro. Le sessioni di *chat* hanno una funzione opposta e complementare, quella di soddisfare urgenze comunicative, di natura pratica e pragmatica, di carattere

decisionale¹⁰. La gestione di questi due spazi di comunicazione esolingue, come già accennato nell'introduzione, sottostà a meccanismi cognitivi e affettivi diversi, sui quali torneremo più avanti.

4.1.2. *Formazione di formatori di IC: caratteristiche della piattaforma, modalità e obiettivi*

Le quattro fasi che compongono la formazione hanno una durata predefinita e sono cronologicamente interrelate. La *phase préliminaire* permette di fare propri i principi e degli obiettivi del progetto *Galapro*, di sapere quale sarà lo *scénario général* (le varie fasi, appunto), di scoprire, con tempi e ritmi individuali, l'organizzazione e il funzionamento della *plate-forme*, luogo di lavoro di cui è importantissimo conoscere spazi, strumenti e potenzialità. Non ultimo l'obiettivo di entrare in contatto con i partecipanti alla sessione, e di farsi conoscere, con la messa in comune di informazioni (*profils de groupe et individuels, général, langagier et professionnel*) e la riflessione, individuale ma condivisa, di bisogni formativi, nonché di motivazioni e aspettative riguardo alla formazione. La messa in gioco della dimensione affettiva, parallelamente a quella cognitiva, di ognuno dei partecipanti risulta essere, dunque, oggetto di considerazione, stimolo e valorizzazione sin dal primo contatto con il gruppo. Ai formatori è dato l'incarico di incoraggiare lo sviluppo di una

¹⁰ Nonostante il nostro gruppo abbia fatto consistente uso della modalità *chat* traendone indiscutibili benefici a livello di ottimizzazione di tempi ed energie, i dati presenti nell'archivio *Galapro* della sessione non confermano un uso uniforme di questo mezzo di comunicazione. In appendice, le tabb. 5, 6, 7, 8, schematizzano la partecipazione di alcuni gruppi alle chat, mentre gli indirizzi che seguono si riferiscono ai gruppi che non hanno per nulla usufruito della modalità chat.

GT 129, con 6 iscritti, <http://www.galapro.eu/sessions/chat/view/index/salon/gt-129>;

GT 130, con 10 iscritti, <http://www.galapro.eu/sessions/chat/view/index/salon/gt-130>;

GT 132, con 6 iscritti, <http://www.galapro.eu/sessions/chat/view/index/salon/gt-132>;

GT 133, con 15 iscritti, <http://www.galapro.eu/sessions/chat/view/index/salon/gt-133>;

GT 135, con 7 iscritti, <http://www.galapro.eu/sessions/chat/view/index/salon/gt-135>.

crescente consapevolezza di partecipazione in un progetto di sviluppo professionale che è anche, e soprattutto, un progetto di crescita personale. Da una fase di *warm-up*, gestita sui grandi numeri (tutti hanno virtualmente a che fare con tutti), si passa alla fase 1, nella quale le *questions et dilemmes* precedentemente espressi diventano il trampolino di lancio di vere e proprie tematiche di lavoro. Nella stessa *Sessão de formação* del manuale *Galapro*, si accentua l'importanza di un genuino coinvolgimento del formando per il successo della formazione (p. 10):

Importa que as questões a desenvolver pelos GTs¹¹ correspondem efectivamente às necessidades dos formandos, pelos que estes se devem envolver activamente nas discussões destas fase e tomarem a iniciativa de propor temáticas, abrindo fóruns de discussão.

In questa fase vengono, appunto, formati i GT (con uno o più formatori e un numero molto variabile di formandi), viene definita una problematica da sviluppare accompagnata da una lista di domande e dubbi. La piattaforma fornisce anche 'luoghi' per la raccolta dei dati, quali, ad esempio il *Caderno de Reflexões*. È nella fase 2, che si procede a *s'informer pour se former*, precisando maggiormente l'argomento prescelto e definendo la metodologia di intervento e, quindi, un piano di lavoro. Oltre ad una discreta ma costante presenza dei formatori, viene in aiuto dei formandi dei vari GT (per la nostra esperienza ancora lontani dall'essere padroni del loro ruolo) un formulario che aiuta a sistematizzare gli aspetti concettuali e organizzativi. Nella fase seguente, la numero 3, ci si trova completamente *en formation*, coinvolti in un processo che richiede di attivarsi come individui e come gruppo in un compito comune, il cui conseguimento non può prescindere da

¹¹ *Groupes de Travail*, gruppi di lavoro.

[...] negociações plurilingues e interculturais entre os membros do grupo, mas também negociação dos projectos pessoais de formação de cada um dos seus membros, de modo a que todos possam beneficiar amplamente da sessão. (p. 12)

Messa in comune di esperienze e pre-conoscenze, collaborazione progettuale e *action learning* portano alla definizione di prodotti finali che devono soddisfare il piano di lavoro del gruppo e che spaziano dai più ‘teorici’ (*proto-articles*) ai più ‘pratici’ (*matériaux utilisés dans les cours*), confermando la notevole ampiezza dell’intervento didattico in IC. La pubblicazione (messa in comune) dei vari prodotti permette di effettuare una *evaluation et bilan* (fase 4). Attraverso modalità di auto-, etero- e co-valutazione e un aggiornamento del proprio *profil*, è possibile effettuare un bilancio globale della formazione e del suo apporto nel quadro dei bisogni formativi di ciascuno dei partecipanti.

4.2. Il ruolo della dimensione affettiva nella formazione a distanza

Ci occuperemo, ora, del ruolo delle emozioni nella nostra sessione di formazione *Galapro*, viste nella loro duplice valenza di:

- variabile implicita nella dimensione relazionale dei partecipanti al corso, risposta adattiva agli stimoli, alle ‘pressioni’, alle aspettative del percorso a distanza, da parte degli iscritti;
- interesse esplicito del GT, tematica di lavoro, prescelta dal gruppo di cui abbiamo fatto parte.

Nella prima accezione, si analizzerà il fenomeno della forte defezione riscontrato durante l’intero percorso, plausibile effetto, appunto, di un

forte calo della motivazione. Nella seconda accezione, verranno sintetizzati i risultati di un'indagine svolta attraverso un questionario. A questo proposito, faremo riferimento ad alcune riflessioni contenute nel documento finale prodotto dal nostro gruppo.

Il contesto motivazionale che caratterizza un percorso di apprendimento di LS deve essere individuato nello spazio di incontro tra le tre motivazioni di base che spingono un soggetto a iniziare un determinato percorso e a continuare a mettersi in gioco (la triangolazione 'bisogno-dovere-piacere alla base delle riflessioni della scuola veneziana di glottodidattica), e le variabili di quella che è conosciuta come la 'teoria cognitiva delle emozioni', solo accennata in §1.2.1 e che merita, qui, alcune parole. Di matrice psicologica, l'apporto di quest'ultima all'educazione linguistica viene, in particolar modo, dalla rilettura in ottica glottodidattica da parte di Arnold J., nel 1999. Secondo la teoria, il successo di un evento/*input*, anche glottodidattico, sarebbe strettamente legato al ruolo della 'intelligenza intrapersonale' nell'*appraisal* (valutazione) tra ciò che è considerato piacevole e ciò che non viene percepito come tale e nel conseguente meccanismo di *arousal*, che si concretizza nel desiderio di ripetere o di abbandonare l'esperienza. Recordiamo le variabili che, secondo la teoria cognitiva delle emozioni, incidono sull'*appraisal*:

- il grado di novità del nuovo *input*,
- il suo aspetto 'estetico',
- la sensazione di utilità dell'*intake*,
- la sensazione di realizzabilità del compito richiesto,
- l'eventuale perdita della propria autostima e della propria immagine derivante da un insuccesso.

Ci rifaremo alle tre macro-motivazioni di base (bisogno, dovere e piacere, appunto) per sistematizzare le riflessioni sulla defezione riscontrata nella sessione (in questa sezione), mentre sarà la teoria cognitiva delle emozioni sullo sfondo dell'analisi dei risultati dell'indagine svolta.

Ci occupiamo, quindi, ora, del primo dei due punti accennati, la defezione, fenomeno importante, come ci confermano i numeri. Infatti, sono 167 gli iscritti alla Sessione 2012 di *Galapro*, ma solo 98, già nella fase 2, risulta essere il totale degli iscritti ai 9 GT, e sono solo 34 i formandi firmatari dei 9 documenti finali. Ci siamo immediatamente chiesti quanto avessero inciso, rispettivamente, bisogno, dovere e piacere nel contesto motivazionale dei formandi che hanno portato a termine con successo la formazione.

La sistematizzazione dei dati che ci mette a disposizione la Sessione *Galapro* 2012 ci permette di iniziare la riflessione. Da una lettura del registro delle connessioni degli iscritti¹² si evince che ben 37 persone registrate nella sessione (il 22%) non si sono mai connesse, *ergo*, non hanno fatto seguire, ad una loro iscrizione nominale, neppure un'intenzione 'perlustrativa' iniziale (che sarebbe stata resa visibile dalla registrazione degli accessi alla piattaforma interattiva). Dei 130 iscritti che, invece, hanno preso contatto con la piattaforma, 13 si sono collegati solo una volta, 18 hanno effettuato meno di 5 collegamenti, mentre per altri 19 si registrano tra 6 e 10 collegamenti. In tutto, un totale di 50 utenti su 130 (il 38.5%), hanno interrotto la loro partecipazione prima dell'inizio della fase 3 (19/11/2012), momento in cui era prevista la vera 'attivazione' del lavoro collaborativo, che implicava una maggiore definizione e responsabilizzazione dei ruoli. Se si considera che dei 130 soggetti partecipanti, una ventina circa sono coordinatori di gruppo o di

¹² www.galapro.eu/sessions/trace

sessione, la percentuale di iscritti che abbandona il processo all'inizio della terza fase aumenta approssimativamente al 45%. Durante la fase di lavorazione del documento, si assisterà ad un'ulteriore marcata defezione e risulteranno solo 34 i *formé* firmatari dei lavori finali (nel suo piccolo, l'andamento del nostro GT conferma la tendenza, visto che, dei 7 formandi inizialmente iscritti, solo 3 hanno completato il percorso).

Da qui, il nostro interesse per: *a*) le motivazioni di tale assottigliamento di partecipazione; *b*) le variabili che entrano in gioco nella valutazione di *input* di tipo formativo (si tratta di una sessione anomala o è un andamento che normalmente caratterizza questo tipo di istanze formative?); *c*) l'eventuale peso della 'specificità' del contesto formativo nel fenomeno di defezione (caratterizza maggiormente un processo di formazione *on line* rispetto a un contesto di formazione in presenza? Perché?)¹³.

L'espansione, negli ultimi anni, della formazione *online* è dovuta alle sue peculiari caratteristiche e funzioni particolarmente consone alla dimensione mobile e alla frammentaria disponibilità di tempo del fruitore odierno. Tra tutte evidenziamo:

- l'accentuata autonomia temporale e spaziale;
- la valorizzazione di intelligenze collettive, multidimensionali e multisensoriali;
- l'attivazione di processi di socializzazione, collaborazione, autogestione, con caratteristiche di trasversalità e flessibilità

¹³ Le riflessioni che seguono non vogliono essere esaustive ma, anche se derivanti unicamente dall'osservazione di un singolo macro-evento, sì, tendenzialmente generalizzabili ad ambiti formativi aventi le stesse caratteristiche. A tale proposito, ringraziamo Maddalena De Carlo (Università di Cassino), una delle due coordinatrici del GT di cui ha fatto parte chi scrive, per le 'conferme' ricevute durante una conversazione informale sul tema, effettuata in data 14/02/2013. È di chi scrive, comunque, la completa responsabilità dei contenuti riportati.

(apprendimento informale, *learner centered*, paradigma costruttivista della conoscenza)¹⁴.

La letteratura ci informa, però, anche delle zone d'ombra della formazione a distanza¹⁵, tra le quali:

- una spesso lenta e difficoltosa interazione empatica tra formatore e studente, alimentata dal perseverare di aspettative, ancorate alla didattica tradizionale, sul ruolo di 'trasmettitore' del sapere che deve saper ricoprire il formatore;
- la barriera del mezzo tecnologico per apprendenti poco familiarizzati con le TIC o con loro usi specifici, ad ex. le nuove piattaforme interattive (questo per predisposizione personale, cultura o caratteristiche generazionali);
- la sottovalutazione, perlomeno iniziale, dell'importanza di una forte motivazione e di una base di competenze trasversali richieste, nei formandi, di auto-gestione delle modalità di lavoro, sia *online* che *offline*, implicanti un certo grado di autonomia nei processi di apprendimento e, allo stesso tempo, di conoscenza di meccanismi e spazi di lavoro collaborativo.

Si consideri poi, che, in generale, la defezione viene percepita individualmente, dal soggetto che la mette in atto, come un atto senza conseguenze 'visibili'. Chi non conclude il percorso sente di 'non perdere niente'. non perde certificazioni o diplomi, dato che alla maggior parte delle formazioni a distanza non segue un riconoscimento istituzionale; le

¹⁴ Cfr. Bonaiuti (2006), Recchioni (2003, 2008).

¹⁵ Per approfondimenti, cfr. alla sintesi dello stato dell'arte delle riflessioni sui pro e contro della formazione a distanza in Araújo e Sá, De Carlo, Hidalgo (2012).

formazioni a distanza sono, normalmente, gratuite, per cui non viene avvertita neppure una penalizzazione di tipo economico; chi si ritira non sente di mettere a rischio la propria identità sociale, essendo questa altamente protetta dalle modalità tecnologiche di interazione e non essendoci nessun tipo di controllo nei riguardi di coloro che non concludono l'*iter*.

Non ultimo, nel caso di un percorso di formazione in IC, a quanto appena elencato si devono sommare anche le caratteristiche intrinseche del contesto comunicativo intercomprensivo. L'apprendente si trova a dover alimentare le motivazioni che lo hanno spinto a partecipare in un ambito comunicativo quasi sempre, almeno inizialmente, percepito come anomalo, potenzialmente destabilizzante della percezione di sé come apprendenti, e quindi facilmente scoraggiante. Dall'introduzione del *proto-article* del nostro GT¹⁶.

L'IC può diventare il luogo di incontro di identità individuali che si immergono in una dimensione 'atipica' di avvicinamento alle lingue straniere e che ha il potere di mettere in discussione e 'decostruire' apprendimenti e comportamenti precedenti.

All'interno di un contesto così complesso e, spesso, tutt'altro che familiare di esposizione di sé, non sorprende quindi la presenza di 'zone di conflitto' collegate alla percezione della gestione dell'affettività da parte dei partecipanti, nei confronti sia dei formatori che degli altri formandi. A questa si aggiunge la messa in discussione di quanto l'espressione pubblica della propria dimensione emozionale ed affettiva possa essere percepita pertinente, o legittima in un ambiente di apprendimento professionale (Araújo e Sá, De Carlo, Hidalgo 2012). Ciò

¹⁶ <http://www.galapro.eu/sessions/dokuwiki/session-2012:gt:il-ruolo-della-dimensione-affettiva-e-del-processo-di-comprensio:produit>.

si scontrerebbe con la particolare importanza della funzione propulsiva dei fattori socio-affettivi nella formazione a distanza.

Tornando alla sessione *Galapro* 2012, i profili dei 34 formandi che hanno portato a termine la formazione, si possono sintetizzare come nello schema della FIGURA 9¹⁷. Addentriamoci, ora, in una lettura più approfondita degli stessi dati:

- I partecipanti sotto la soglia dei trent'anni costituiscono quasi i due terzi del totale dei formandi di successo. Nel proprio profilo personale, i membri del sottogruppo riportano spesso informazioni riguardanti i propri studi: universitari, in ambito linguistico o della comunicazione o postuniversitari (master). La definizione del profilo professionale sembra però passare in secondo piano rispetto all'intenzione di comunicare altri aspetti di sé, che ci hanno maggiormente colpito non solo per la modalità empatica con cui sono state raccontati nei profili ma anche per il fatto di non essere stati rilevati nelle due altre fasce d'età. Nei formandi 'giovani' spicca la necessità di presentarsi dentro una dimensione identitaria plurilingue e multiculturale e la tendenza a comunicare sentimenti ed emozioni positivi nei confronti dell'esperienza che sta per essere intrapresa.
- La fascia di mezzo risulta essere la più esigua numericamente e la meno rilevante dal punto di vista dell'identità dei suoi componenti. In sintesi, si tratta per lo più insegnanti, che

¹⁷ Ci è impossibile determinare quale sia stato il momento esatto dell'abbandono del percorso da parte degli iscritti, ancor meno individuare i profili di coloro che non hanno fatto seguire all'iscrizione neppure una singola partecipazione. Per tale ragione le nostre prossime considerazioni si baseranno esclusivamente sulle caratteristiche dei partecipanti firmatari dei documenti finali, i cosiddetti formandi 'di successo'.

esprimono un certo interesse per gli aspetti culturali dell'apprendimento delle lingue.

- Il terzo sottogruppo rappresenta quasi un quarto del totale dei formandi di successo ed è quello che evidenzia una forte motivazione strumentale alla formazione. È costituito quasi equamente da insegnanti con esperienze pregresse di applicazione dell'IC nella loro dimensione educativa (riteniamo rilevante il fatto che si tratti di un gruppo di colleghi, con evidente conoscenza interpersonale e sinergia professionale) e professionisti in IC che evidenziano percorsi di ricerca dottorale nel campo dell'IC o di tematiche complementari, quali il plurilinguismo e l'interculturalità. Entrambe le tipologie possono essere ricondotte ad un interesse prevalentemente intellettuale per la tematica della formazione.

<i>n. formandi</i>	<i>fascia d'età</i>	<i>caratteristiche di rilievo</i>
22 (64,7%)	18-29 anni	(13) studenti universitari, (lingue, linguistica, comunicazione) (8) master (conclusi o in corso) (5) evidenziano la loro formazione plurilingue e multiculturale (8) esprimono curiosità, propensione alla scoperta, passione, voglia di imparare
4 (11,8%)	30-39 anni	(3) insegnanti (2) esprimono interesse per legame lingua-cultura
8 (23,5%)	40-60 anni	(3) studiosi di IC, plurilinguismo, interculturalità (con un percorso di ricerca di dottorato, concluso o in corso) (4) insegnanti, docenti di francese LS nel medesimo liceo linguistico (G. Falcone, di Bergamo), con consolidata esperienza di gruppo nell'applicazione didattica dell'IC

FIGURA 9. Formandi 'di successo' nella sessione *Galapro* 2012 (tra parentesi il numero di rilevazioni dei descrittori).

Le riflessioni appena accennate ci permettono di sintetizzare graficamente il peso dei diversi stimoli o motivazioni alla formazione, che suddividiamo, nella FIGURA 10, in due grandi gruppi: da un lato, gli stimoli oggettivi, estrinseci, provenienti dall'esterno, associabili ad un approccio al fenomeno tendenzialmente di tipo cognitivo, quali l'interesse intellettuale per la modalità comunicativa intercomprensiva e una motivazione genericamente definibile come pragmatico-strumentale; dall'altro, una 'spinta propulsiva' di tipo interno, soggettivo, di riscontro della propria identità linguistico-culturale attraverso meccanismi di tipo affettivo.

Il grafico della FIGURA 10 vuole rendere visibile la stretta interdipendenza tra i due 'poli' e le fasce d'età dei partecipanti. Si tratta di una soluzione di *continuum* che vede il polo affettivo predominare tra i partecipanti 'giovani', in fase iniziale di formazione professionale e il polo cognitivo caratterizzare invece coloro che hanno alle spalle una discreta esperienza professionale. La spinta motivazionale sembrerebbe essere, quindi, tendenzialmente legata a una dimensione di piacere per la prima tipologia di formandi, mentre si può individuare nel bisogno-dovere lo stimolo predominante per i professionisti di età, e con esperienza, più avanzata.

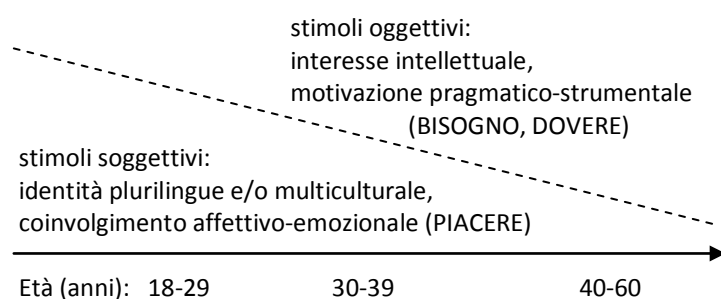


FIGURA 10. Rapporto tra stimoli soggettivi ed oggettivi nella formazione in IC, per fasce d'età dei formandi 'di successo'.

In generale ci sembra che, da un'analisi dei profili, si possa tracciare un *identikit* dei formandi 'di successo' caratterizzato dalla consapevolezza dei propri bisogni e delle proprie motivazioni. L'andamento positivo della formazione fa presupporre una capacità di far leva su di essi anche in eventuali momenti di *empasse* relazionale, riuscendo a gestire in modo costruttivo stimoli emozionali spesso in attrito tra di loro. Infatti, ci ricorda De Carlo (2013), le esperienze di formazione in IC si caratterizzano, di norma, per la presenza di un doppio e apparentemente contraddittorio ordine di realtà: manifestazione di entusiasmo da un lato e percezione di spaesamento, se non di timore o di scetticismo, dall'altro. Si confermerebbe la tendenza già evidenziata in letteratura per cui, da un lato, il formando-docente tende a vivere l'esperienza degli spazi di formazione *online* soprattutto come un'opportunità di rinnovamento, personale e professionale; dall'altro, il formando-studente valorizza i vantaggi riguardanti la sfera affettiva e formativa, di sicurezza di sé e autonomia di percorso.

4.3. La nostra esperienza di formazione docente

La dimensione affettiva si è rivelata non solo determinante per l'andamento del percorso di formazione di tutti i partecipanti ma, come precedentemente accennato, ha costituito l'argomento di lavoro del GT di cui abbiamo fatto parte.

4.3.1. La tematica

Come già descritto in §4.1.1, la fase 2 dell'iter formativo prevede la costituzione di gruppi di lavoro intorno alle varie tematiche poste sul

tavolo di discussione generale durante la fase precedente. Ciò, con l'obiettivo di intraprendere un percorso di approfondimento e sviluppo collaborativo del tema prescelto. I nostri interessi di ricerca ci hanno portato alla formulazione, in sede di *forum* istituzionale¹⁸, della seguente domanda:

È possibile affiancare ad un'analisi del ruolo della cognizione in IC anche un discorso sul valore della dimensione affettiva (così importante in qualsiasi processo di apprendimento), sul ruolo dell'alterità nella definizione dell'identità, sulla dimensione dialogica della comprensione? cioè: è possibile (e se sì, come?) 'sistematizzare', 'metodizzare' una riflessione interculturale in IC?

Il tema è stato accolto con grande interesse, e immediata è stata l'individuazione e la condivisione di alcune riflessioni e questioni da parte di un gruppo di persone, costituitosi poi in GT, che ha subito risaltato il legame tra affettività, motivazione all'apprendimento, ricadute a livello di efficacia linguistico-comunicativa e sensibilità per la dimensione (inter)culturale della comunicazione linguistica (non necessariamente esolingue).

Riportiamo alcuni interventi estrapolati dal *forum* del GT:

- (1) Ce sont les mêmes questions que je me pose jour après jour dans mes cours de Français.
- (2) La experiencia lingüística en el ámbito de varios idiomas puede dar lugar a que utilizemos expresiones que no son propias de nuestro idioma, pero que se adecúan más a nuestras emociones o a sensaciones que experimentamos...
- (3) La experiencia es sumamente motivadora desde el punto de vista afectivo, en la medida en que surgen en los niños emociones diversas como: ansiedad por la espera de las respuestas, por la llegada del correo y especialmente por la sorpresa y la alegría al recibir (¡y "tocar"!!) las cartas dirigidas con sus nombres desde un lugar tan lejano. No sólo se estimula

¹⁸ Tutte le citazioni del presente capitolo (testo e note) sono tratte da: <http://www.galapros.eu/sessions/forum/message/view/id/13316>.

la afectividad con sus lenguas maternas, sino también hacia aquellos niños con los cuales hasta entonces sólo se establecía una relación 'virtual'...

- (4) Concordo con voi sulla stretta connessione tra motivazione e affettività! Penso che nell'intercomprensione sia essenziale tener conto di tali aspetti, oltre che di quelli linguistici, verbali e non. Quando due culture, anche se prossime, si pongono in relazione, mettono in qualche modo a confronto motivazioni personali o sociali culturali (spesso legate a ragioni affettive o da queste rappresentate) che vanno mediate e comprese. Direi quindi, una modalità interculturale a favore dell'intercomprensione.

Ci siamo, inoltre, resi subito conto della percezione diffusa della figura del docente-investigatore come perno della gestione dell'affettività in aula; quest'ultima letta sia nel suo indissolubile rapporto con la dimensione cognitiva dell'apprendimento, che nella sua relazione con stereotipi e rappresentazioni culturali, nonché nelle ripercussioni a livello metodologico-operativo.

Evidenziamo il particolare interesse per il ruolo della figura docente riportando, nuovamente, alcuni *post*:

- (5) Pero también existe la dimensión afectiva del profesor y la confianza que tiene en lo que hace. [...] Quels sont les obstacles et les solutions du côté des professeurs?
- (6) ... importância do docente para estabelecer a ponte entre o aprendizado da língua e da cultura e os alunos: quando o professor se mostra empolgado, apaixonado pelo que faz, isso cativa os alunos e os faz mais interessados em aprender.
- (7) ...l'apprendimento è un processo molto complesso in cui aspetti puramente cognitivi si intrecciano con aspetti affettivi, emotivi, rappresentazionali, sociali ecc. ecc. buona la domanda di Gabriela, come fare per far vivere tutto questo in classe? grazie a tutti...
- (8) Como trabalhar esta dimensão? Que tipo de atividades, de estratégias? Qual o papel do professor? Qual o papel dos estereótipos, das representações e dos percursos e experiências de cada indivíduo? Que implicações para o ensino/aprendizagem de línguas? ... Que tema rico!

- (9) ...pensei logo no papel dos estereótipos e das representações na aprendizagem das línguas e nas práticas de intercompreensão...Pensando ainda mais um pouco, dei por mim a questionar-me sobre o papel dos investigadores na criação de estereótipos sobre a intercompreensão, o papel das suas propostas metodológicas e das atividades que desenvolvem na forma como a intercompreensão virá a ser aprendida e ensinada!!!! Temas inquietantes, não é?

Il docente si conferma, dunque, ‘ponte affettivo’ tra l’oggetto dell’intervento, la lingua, e il destinatario dell’attività didattica, lo studente¹⁹. La letteratura specialistica evidenzia la caratteristica *in progress* della formazione e come l’identità professionale sottostia costantemente a stimoli di tipo relazionale, ad un movimento circolare di “interpretazione e reinterpretazione di esperienze” (Kerby, citato da Bagnato, 2008). È in tale ottica che interpretiamo il particolare interesse dimostrato per la tematica durante il nostro processo di formazione: dai contenuti delle conversazioni traspare la necessità di un taglio di lettura di un tema di interesse glottodidattico dal quale trarre anche un beneficio di tipo personale, di autoconoscenza dei propri processi affettivi, come persona nella doppia valenza di apprendente/formando e docente/professionista. Lo confermano alcuni commenti di valutazione del lavoro a cui accenniamo in §4.4.3.

4.3.2. *I partecipanti*

Nonostante quanto appena descritto, abbiamo già accennato che neppure il nostro GT è riuscito a sottrarsi alla tendenza all’abbandono. Come

¹⁹ In Balboni (2013) troviamo un *excursus* nella letteratura sul tema e un’interessante applicazione della ‘teoria cognitiva delle emozioni’ alla dimensione affettiva dell’insegnante-persona, indipendentemente dalla sua relazione con i suoi studenti. Complementare il saggio di Bagnato (2008) il quale propone una riflessione sull’incidenza della dimensione relazionale docente-studente sulla formazione e consolidamento della professionalità docente.

mostra la Tab. 4 dell'Allegato 2. Il GT era originariamente composto da 2 formatori e 7 formandi; di questi ultimi, ben 4 hanno abbandonato la collaborazione con il gruppo dopo un numero esiguo di scambi nel *forum* e senza alcun previo avviso. La frammentazione della partecipazione al GT ha coinciso con una fase particolarmente acuta di 'pressione' di ritmi, tempistica e necessità decisionali, provata anche da chi scrive, più di una volta, e confermata da alcuni risultati del questionario a cui daremo spazio nel prossimo paragrafo.

Durante la fase 4, si è rivelata di fondamentale importanza la decisione di effettuare anche delle sessioni di *chat*, parallelamente e con funzione complementare alla già consolidata comunicazione attraverso il *forum* (nella tab. 6 si riporta il registro delle sessioni). Ciò ha costituito il punto di svolta nell'affrancamento delle relazioni interpersonali tra i cinque membri rimasti 'attivi', in uno spazio sincrono in cui si sono spontaneamente date, alternativamente alla discussione e messa a punto di aspetti della tematica di lavoro, anche spontanee incursioni nella vita personale degli interlocutori²⁰. Il tutto a immediato vantaggio di una maggiore predisposizione, nei momenti in lavoro autonomo, *off-line*, ad affrontare la pressione di alcune fasi particolarmente impegnative e di

²⁰ Dal registro delle chat del nostro GT: abbondanza di saluti, trattamento affettivo, uso di aggettivazione con valenza positiva e di verbi che veicolano stati mentali o emozionali (Araújo e Sá, De Carlo, Hidalgo 2012), in generale la volontà di aprire spiragli verso la sfera privata dei membri del gruppo. Gli esempi che seguono sono tratti da una sola delle cinque sessioni che hanno avuto luogo, svoltasi in data 5 dic 2012: 'buonasera a tutte'; 'ben ritrovate... che bello c'è anche anne!'; 'je pense que...'; 'tengo entendido que...'; 'qu'en dites-vous?'; 'd'accord je pense que c'est bien'; 'et vous qu'en pensez-vous les annes du chat?' (le tre formande hanno lo stesso nome, in tre lingue diverse, n.d.a.); 'lo siento pero tengo que...'; 'c'est d'accord, je crois qu'on y voit déjà plus claire'; 'un abrazo para todas'; 'ce sera interessant de voir...'; 'ce sera très intéressant!'; 'neanche io ho fatto il compito, non ho potuto, sto correndo come una matta da lunedì'; 'oui, c'est bien vrai'; 'et oui, tu as raison...'; 'bon voyage'; 'boa noite'; 'a demain rosa, bonne soirée'; 'un bisous à ton fils'; 'obrigada e ate amanhã'; 'ciao buenas noches'; 'muchos besos y hasta pronto'.

una generale ottimizzazione nella gestione di tempo ed energie. Dalla *chat* del 5 dicembre 2012:

- (10) oui, c'est drôle, au début je me sentais vraiment perdue, [...] mais ça me plaît bien.
- (11) oui, c'est vrai, ce sont des rythmes plus proches de rythmes "naturels" dans le sens où nous progressons à notre rythme (dans les temps impartis) mais je pense que c'est plus efficaces, parce que c'est plus concret, malgré la distance...

4.3.3. *La metodologia*

Il gruppo ha provveduto, in prima istanza, alla sintesi dei contenuti del *forum* di discussione della fase 2, evidenziando la pertinenza della problematica prescelta e delle sue rappresentazioni tra i partecipanti al *forum*.

È seguita, poi, la stesura di una breve sintesi teorica sugli aspetti emozionali che entrano in gioco nella comunicazione in generale e, più in particolare, nell'acquisizione delle lingue²¹. Parallelamente, abbiamo cominciato a lavorare sulla messa a punto di un questionario che ci permettesse di effettuare un'indagine qualitativa tra tutti i partecipanti alla sessione²². Questo, con l'obiettivo di elicitarne informazioni riguardanti:

- le aspettative sul processo;
- i vissuti durante la formazione;

²¹ Nell'ambito dei metodi 'umanistico-affettivi', da Rogers (1969) a Nunan (1989), passando da Krashen (1981).

²² Il documento completo può essere consultato online:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dEVIMWttNy0tQlhOaWRKW1aZ1Rzcmc6MQ>.

- eventuali momenti di particolare difficoltà o di ‘soddisfazione’ durante la pratica dell’IC;
- possibili modificazioni della percezione della competenza nelle lingue di scambio, grazie all’esercizio dell’IC;
- il legame percepito tra IC e identità personale e professionale.

I dati, raccolti e analizzati, hanno costituito una sezione del *proto-article*, testo finale già menzionato in precedenza²³.

4.4. Indagine su ‘il ruolo della dimensione affettiva e del processo di comprensione dialogica nell’IC’.

In questo capitolo procederemo a un approfondimento dei contenuti del questionario nonché ad alcune riflessioni sull’analisi dei risultati.

4.4.1. L’indagine

Il questionario è stato redatto in tre parti: la prima elicitava dati riguardanti l’identità professionale dei soggetti (§4.4.1.1), la seconda chiedeva di interrogarsi rispetto al loro rapporto con l’IC (§4.4.1.2.), la terza entrava nel merito specifico dell’esperienza *Galapro* 2012 e approfondiva il peso dell’affettività sulle motivazioni e sulla partecipazione alla sessione (§4.4.2.). La diffusione dello strumento d’indagine è avvenuta *online* esclusivamente tra i partecipanti alla

²³ <http://www.galapro.eu/sessions/dokuwiki/session-2012:gt:il-ruolo-della-dimensione-affettiva-e-del-processo-di-comprensio:produit>.

sessione. La redazione dei punti e l'elaborazione dei dati è il risultato del lavoro di collaborazione tra i membri del GT²⁴.

4.4.1.1. *Profilo professionale*

Alla richiesta di partecipazione hanno aderito 35 iscritti, studenti o insegnanti nell'area linguistica o delle scienze della comunicazione, tendenzialmente plurilingui (e non solo bilingui), con competenze linguistiche per la maggior parte afferenti, come prevedibile, al gruppo delle lingue romanze. Riportiamo, nella FIGURA 11, il profilo linguistico-professionale del gruppo ²⁵:

<i>Professione</i>	studenti universitari (12), studenti post-universitari (1), insegnanti (12), studenti universitari e insegnanti (5), studenti post-universitari e insegnanti (5)
<i>Lingua materna</i>	portoghese (11), spagnolo (8), italiano (6), francese (5), catalano (4), spagnolo e catalano (2)
<i>Altre lingue degli studenti (23)</i>	spagnolo (20), francese (17), inglese (9), italiano (8), portoghese (8), catalano (4), tedesco (3)
<i>Sedi di insegnamento dei professori (22)</i>	scuola primaria (1), scuola secondaria di primo grado (3), liceo (4), università (7), istituti privati (8)
<i>Lingue di insegnamento dei professori (22)</i>	francese (17), portoghese (6), spagnolo (5), italiano (4), inglese (2)
<i>Livello di competenza linguistica degli insegnanti</i>	italiano: A1 (8), B1 (2), B2 (2), C1 (8), C2 (5) francese: A1 (2), A2 (1), B2 (1), C2 (9) portoghese: A1 (1), A2 (6), B2 (1), C2 (9) spagnolo: A1 (4), A2 (4), B1 (4), C1 (4), C2 (5) altre lingue: A1 (1), A2 (3), B1 (7), B2 (3), C1 (5), C2 (2)

FIGURA 11. Profilo linguistico-professionale dei partecipanti a *Galapro* 2012 che hanno aderito all'indagine.

²⁴ Cfr. alla tabella 4, nell'Allegato 2: in grassetto le cinque firmatarie del prodotto finale. Alle nostre quattro 'compagne di viaggio' il riconoscimento della paternità di buona parte del lavoro sintetizzato o commentato in questo capitolo. È stata politica del gruppo decidere di non specificare, nella redazione finale, chi avesse lavorato sui singoli punti, in un'ottica di valorizzazione del prodotto come risultato di una concertazione di sforzi.

²⁵ L'eventuale non corrispondenza delle somme dei numeri parziali con il totale degli iscritti è, in alcuni casi, dovuta alla mancata compilazione di alcuni dati da parte degli stessi partecipanti.

4.4.1.2. *Profilo in rapporto all'IC*

I profili, da questo punto di vista, risultano essere piuttosto eterogenei. La maggior parte dichiara di aver già avuto qualche tipo di esperienza in IC (il 31.4%), mentre il 25.7% è alla prima esperienza. Interessante il fatto che 4 persone (11.4%) si identifichino con l'opzione di risposta che verteva sulla natura innata delle competenze intercomprensive, per cui considerano di averla sempre praticata.

Per quanto riguarda il contesto privilegiato per le esperienze in IC, spiccano le piattaforme virtuali di IC (per il 62.1% delle persone); il 55.2% dichiara di aver praticato l'IC tra colleghi, mentre poco più della metà del gruppo ha fatto esperienza di IC durante i loro viaggi, con gli abitanti del posto. Le *chat* in internet sono i contenitori di comunicazione esolingue per il 48.3%, mentre è nei contesti scolastici che si fa IC per un sorprendente 37.9%.

Nel *range* di strumenti utilizzati, si impongono contesti e testi cosiddetti 'autentici'. La fa da padrone *internet*, con le piattaforme *Galanet* e *Galapro*, ma anche *Lingalog*²⁶ e l'uso dei dizionari *online* e altri siti di consultazione linguistica. Tra i testi, viene spesso citato l'uso del manuale *Eurom* ma vi sono accenni anche ad articoli di giornale, riviste scientifiche, romanzi, dizionari ecc. Quantitativamente minore, ma presente, l'incidenza della pubblicità, della statistica, di video, di corsi universitari.

²⁶ Piattaforma plurilingue di creazione e sviluppo di progetti pedagogici (Université Lyon2): <http://lingalog.net/dokuwiki/>.

4.4.2. L'esperienza Galapro

Per il 64% degli intervistati, senza eccezione di chi scrive, la sessione *Galapro* 2012 era la loro prima esperienza sulla piattaforma, mentre il 36% dichiara di aver già partecipato al progetto almeno una volta. L'analisi delle risposte sulle motivazioni alla partecipazione presenta un quadro alquanto eterogeneo, in un intreccio tra sfera personale e stimoli professionali²⁷:

- lo sviluppo della competenza linguistica (61.1%)
- volontà di diventare formatori in IC (58.8)
- semplice curiosità (41.7%)
- intenzione di sperimentare con i propri studenti (16.7%)
- futuro utilizzo nel campo delle conoscenze e amicizie (8.3%)

La maggior parte dei quesiti proposti nel questionario sono stati pensati attraverso domande chiuse, per l'ottimizzazione dell'elaborazione dei dati, spesso integrate, però, dalla possibilità di elaborare una risposta personale attraverso la casella aperta 'altro'. Questa formula ci ha permesso di leggere 'quantitativamente' la selezione delle opzioni proposte e di lasciare, in alcuni casi, spazio alla necessità di espressione spontanea, incoraggiata anche dall'inserimento di alcune domande aperte, che abbiamo proceduto ad analizzare qualitativamente con il supporto di un *frequency indexer*²⁸. Nei prossimi due paragrafi sintetizzeremo in forma separata le risposte chiuse e le risposte aperte.

²⁷ Potevano essere selezionate fino a tre risposte.

²⁸ Programma Lextutor dell'UQAM, Canada, disponibile in forma graduata *online* (www.lex Tutor.ca).

4.4.2.1. Analisi delle risposte chiuse

L'indagine entra velocemente nel merito delle competenze che si avrebbero voluto sviluppare. Qui, il panorama si profila piuttosto equilibrato; le preferenze degli intervistati confermano quanto appena sopra accennato evidenziando un'attenzione nei confronti della comprensione linguistica, incalzata però da quella interculturale e, poco più distanti e a pari merito, dalla meta riflessione e dall'auto-osservazione.

<i>risposta selezionata</i>	<i>mai</i>	<i>a volte</i>	<i>spesso</i>	<i>sempre</i>
Penso che sarà comunque troppo difficile	16.6%	30.5%	5.5%	---
Mi blocco immediatamente quando con capisco qualcosa	22.2%	27.7%	2.8%	---
Non ho difficoltà a capire, ma non fatemi pronunciare una parola!	11.1%	25%	19.5%	---
Non mi piace avere a che fare con una lingua che non conosco 'sufficientemente'	13.8%	27.7%	2.8%	5.5%

FIGURA 12. Percezione delle 'difficoltà' riscontrate nell'affrontare l'apprendimento di una nuova lingua.

Tali aspettative non vengono deluse dal percorso. Il 27.8% si dichiara completamente soddisfatto dei risultati ottenuti, il 33.3% molto soddisfatto, il 36.1% abbastanza soddisfatto. Solo per il 2.8% degli intervistati la formazione non corrisponde per nulla alle proprie aspettative.

Il questionario entra poi nel merito delle difficoltà che, di solito, si riscontrano nell'apprendimento di una nuova lingua. Ben il 77.8% degli intervistati dichiara di non aver difficoltà nel rapportarsi a una lingua non conosciuta, mentre il 22.2% sembrerebbe affrontare, a volte, qualche tipo

di resistenza o blocco²⁹. La FIGURA 12, nella pagina precedente, presenta le percentuali, in dettaglio, delle risposte selezionate.

Entriamo ora nel merito delle ‘sensazioni’ provate in fase iniziale di esperienza. I dati rilevati descrivono una situazione tendenzialmente percepita come stimolante: la ‘curiosità’ caratterizza quasi la totalità degli intervistati (86%), mentre il 38% sceglie il termine ‘eccitazione’. È il sentimento di ‘insicurezza’ la sensazione negativa più comune (36%), mentre decisamente meno importante è l’incidenza di ‘perplexità’ e ‘frustrazione’ (entrambe selezionate dal 2.8%); fortunatamente, le lingue incutono ‘paura’ solo allo 0.3% degli intervistati. Nessun intervistato sostiene di aver provato ‘noia’ all’inizio del percorso.

Ci è sembrato importante cercare di far mettere a fuoco le cause dell’eventuale sensazione negativa riscontrata. La sintesi nella FIGURA 13 conferma la preponderanza della difficoltà a far fronte all’imposizione di fasi e tempi di lavoro (33.3%)³⁰, seguita dalla percezione della lacuna nella competenza teorica sul funzionamento dei processi di IC (25%).

È stato anche verificato il grado di disagio derivante dall’eventuale sensazione di ‘non capire’ (durante gli scambi nei forum). Quasi la terza parte degli intervistati lo definisce un disagio appena percettibile, un 28% scarso lo ritiene leggermente più fastidioso; mediamente accettabile il disagio per il 33.3%, mentre percentuali molto più basse caratterizzano le definizioni di ‘quasi intollerabile’ (5,6%) e ‘intollerabile (2.8%).

²⁹ Interpretiamo le alte percentuali della frequenza ‘a volte’, come la constatazione di un *empasse* ‘in qualche modo’ gestibile e superabile, trattandosi, di fatto, di intervistati che hanno completato il percorso),

³⁰ Le ‘altre cause’ sono state specificate nell’opzione di risposta libera dall’11% degli intervistati: si tratta, in tutti i casi, di motivazioni legate alla gestione dei tempi del percorso, probabilmente specificate in sede separata per la necessità di evidenziare le proprie esperienze personali, accomunabili dalla percezione di un forte attrito tra la partecipazione richiesta e gli impegni e i ritmi di studio o di lavoro. È nostro parere, quindi, che in realtà la percentuale ‘imposizione di fasi e tempi di lavoro’ dovrebbe inglobare anche le ‘altre cause’, salendo quindi al 44.4%.

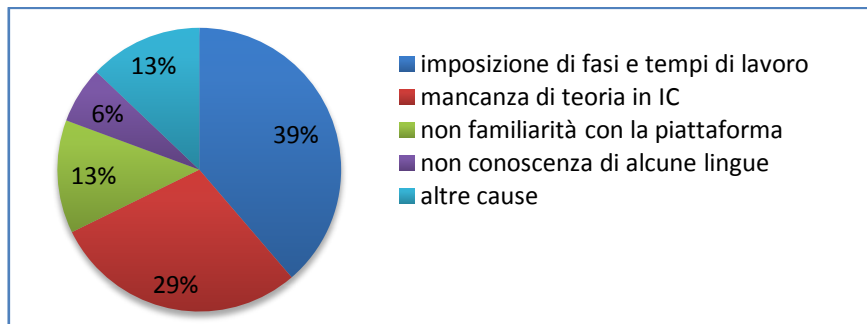


FIGURA 13. Rappresentazione grafica delle difficoltà riscontrate nella fase iniziale del percorso di formazione

Ciò si allinea con una valutazione dell'esperienza in IC piuttosto soddisfacente, considerato che quasi il 60% degli intervistati giudica positivo o tendenzialmente positivo il suo sviluppo. Entriamo, quindi, ora nel merito degli aspetti positivi. A cosa corrispondono? Nella **FIGURA 14**, di seguito, sintetizziamo le preferenze date alle varie opzioni.

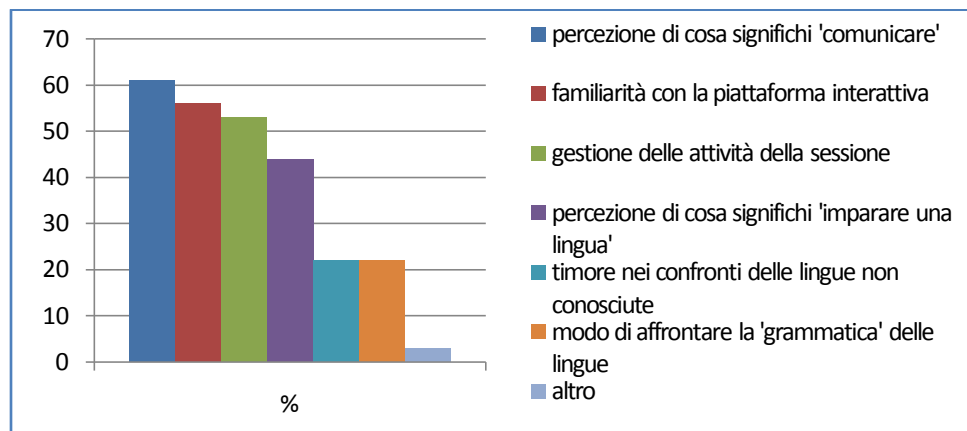


FIGURA 14. Percentuali di percezione di 'miglioramento' di alcuni aspetti dello sviluppo del percorso di formazione Galapro da parte degli intervistati

Ci sembra importante riportare una risposta appartenente alla categoria 'altro', particolarmente rappresentativa di un percorso spontaneo di metariflessione. Citiamo:

Estou mudando a percepção da aprendizagem da própria língua materna dos alunos, haja vista que a IC pode ajudar não apenas ao ensino de LE, mas ao ensino de LM.

La percezione positiva dell'andamento della sessione si riflette anche nelle risposte alla domanda che interroga coloro che insegnano sull'eventualità di proporre un percorso di IC ai propri studenti. Nessun insegnante scarta la possibilità di investire la propria esperienza di formazione in un futuro progetto con i propri studenti. La netta maggioranza si pone in modo nettamente possibilista mentre alcuni soggetti precisano che dipenderebbe dal contesto e dal gruppo. Solo una persona ritiene di non avere ancora un'idea sufficientemente chiara per poter ipotizzare una proposta didattica.

4.4.2.2. *Analisi delle risposte aperte*³¹

La redazione di tre domande aperte ci ha permesso di raccogliere materiale linguistico spontaneo che evidenziasse la dimensione emotiva dei partecipanti anche attraverso le loro scelte linguistiche. Riportiamo i tre quesiti aperti inseriti nel questionario:

- (a) Come ti fa sentire il fatto di non capire tutto quello che viene scritto nel forum?
- (b) A cosa sono dovuti questi cambiamenti?³²

³¹ Il testo che segue è stato in gran parte riportato, con poche o nessuna modifica, dal documento finale del gruppo in quanto l'analisi è stata effettuata esclusivamente da chi scrive, e di chi scrive è la paternità esclusiva di questa sezione di testo.

(c) Ti ringraziamo per qualsiasi ulteriore tua osservazione.

Premettiamo che, di solito, le domande aperte sono considerate più impegnative da coloro che rispondono ai questionari, se non spinti da forte interesse e motivazione alla collaborazione e, quindi, più frequentemente ignorate. Nei 35 questionari ricevuti, si rileva la totalità delle risposte alla domanda (a), che conferma il forte interesse nell'esprimere la propria opinione sulla 'fatica' percepita nel processo di comprensione plurilingue *online*. Sono invece 26 le risposte alla domanda (b); lo scarto di 9 unità può essere, ragionevolmente, ricondotto al trend dei giudizi espressi sul percorso effettuato, dei quali 1 definito 'negativo' e 12 'relativamente positivo' (da qui la comprensibile sensazione di non 'ritrovarsi' nelle definizioni descritte in (b)). Per quanto riguarda il punto (c), trattandosi di un momento di riflessione assolutamente indipendente e facoltativo rispetto alla struttura del questionario, riteniamo che le 12 risposte ottenute confermino, insieme alla quantità delle altre risposte aperte, una forte motivazione e volontà di espressione da parte dei colleghi che hanno deciso di collaborare con noi.

Come già accennato nella parte introduttiva al capitolo, trattandosi di materiale linguistico spontaneo, ci è sembrato interessante cercare di capire se uno 'sguardo oggettivo' sui dati forniti potesse contribuire alla lettura degli stessi. Si è proceduto, quindi, al conteggio delle frequenze dei vari item lessicali (sia morfemi che lessemi) e all'estrapolazione dei lessemi più frequenti o ritenuti particolarmente pregnanti per una riflessione critica sulle intenzioni comunicative dei nostri interlocutori³³.

³² Il riferimento è alle due domande precedenti, in cui si chiedeva di 'giudicare' il proprio percorso all'interno della sessione *Galapro* e di individuare alcune definizioni che descrivessero eventuali aspetti positivi riscontrati.

³³ Questo, per quanto riguarda le domande (a) e (b), i cui lessemi sono stati sistematizzati sia per frequenza individuale che per raggruppamenti in macro-sfere

Nei prossimi tre punti (a, b, c), riportiamo l'analisi delle risposte alle tre domande aperte.

(a) *Come ti fa sentire il fatto di non capire tutto quello che viene scritto nel forum?*

Dall'analisi delle frequenze si nota una forte tendenza alla 'dispersione' delle singole occorrenze, accentuata dalla frammentazione (pluri)linguistica, dalla presenza di più significanti per lo stesso significato.

Nonostante questo, una lettura 'incrociata' di alcune occorrenze e delle singole risposte, ci permette di evidenziare, in primo luogo, una generalizzabile consapevolezza dell'importanza di un processo guidato, di un percorso *ad hoc*, nello sviluppo di strategie che permettano, anche emozionalmente, di superare gli ostacoli presenti in un contesto ricettivo plurilingue.

L'incidenza numerica di alcune sfere semantiche ('comprendere', 'sentire', 'provare', 'fare tentativi', ma anche 'potere', 'riuscire', 'trovare'...) ci suggerisce che i partecipanti alla sessione 2012 di *Galapro* hanno piena coscienza della 'fatica' ma anche delle possibilità intrinseche di 'riuscita', dei risultati dello sforzo effettuato. Citiamo:

- (12) *perplejidad, pero ganas de no quedarme estancada y seguir aprendiendo.*
- (13) *como um desafio que debe ser superado.*

semantiche. La mancanza di una domanda puntuale di riferimento in (c) ha fatto cadere la pertinenza della frequenza delle occorrenze, interpretabile solo se riconducibile a un specifico, e limitato, contesto di riflessione. Per quest'ultima si è proceduto, quindi, ad un'analisi prettamente di tipo qualitativo. Le tabelle del conteggio delle frequenze di (a) e (b) sono riportate per intero nel documento finale del GT, in <http://www.galapro.eu/sessions/dokuwiki/session-2012:gt:il-ruolo-della-dimensione-affettiva-e-del-processo-di-comprensio:produit>.

Sono una minoranza coloro che dichiarano di non avere problemi di comprensione, o di non provare sentimenti negativi nel momento in cui la testualità risulta opaca. Menzioni al contesto, al canale scritto, all'eventuale ausilio di dizionari, cartacei o *online*, a strategie di tipo induttivo, ci danno un quadro di un pubblico in grado di supplire con adeguati strumenti e strategie di tipo cognitivo al presentarsi di situazioni destabilizzanti da un punto di vista emozionale.

Nonostante questo, ci sembra importante sottolineare come lo stato d'animo prevalente nelle risposte al quesito sia, dichiaratamente, quello della 'frustrazione'. Seguono la 'volontà' e la 'curiosità', oltre a un corollario di interessanti definizioni, non importanti da un punto di vista quantitativo ma fortemente rappresentative dei sentimenti, sia negativi che positivi, che scaturiscono in ogni singolo partecipante nel momento in cui si trova ad affrontare un testo in una lingua sconosciuta. Citiamo:

(14) lo trovo accettabile e mi fa sentire la voglia di imparare e sapere di più: è stimolante!.

(15) el hecho de no comprender algo siempre produce cierto malestar y aturdimiento.

(16) certo non mi do per vinta.

(17) sinto-me frustrada e muito inconfortável.

A conferma della complessità della dimensione affettiva ed emozionale che entra in gioco, i pregnanti 'estancada', 'fastidio', 'impaciente', per fortuna controbilanciati da '(descobrir ès sempre) motivante e '(trato de) resolverlo'.

In conclusione alla breve riflessione su questo punto, facciamo notare che si è spesso riscontrata, nelle risposte, la compresenza di un sentimento negativo e di una seconda parte o fase positiva, a riprova dell'atteggiamento pro-attivo del soggetto nei confronti della sfida intrapresa:

- (18) perplejidad, pero ganas de no quedarme estancada y seguir aprendiendo.
- (19) parfois de la frustration, mais ensuite de la satisfaction.
- (20) no início das experiências em IC me sentía meio perdida, mas agora me sinto mais a vontade....

(b) *A cosa sono dovuti questi cambiamenti?*

Coloro che hanno giudicato positivamente il proprio processo di IC nella sessione 2012 di *Galapro* hanno motivato il loro progresso in modo piuttosto eterogeneo. Viene fatto riferimento principalmente a una crescita personale per quanto riguarda le competenze linguistico-comunicative, ma appaiono anche riflessioni sull'aspetto (inter)culturale. Piuttosto ricorrente il riferimento alla necessità del 'fare esperienza' (di apprendere attraverso il contatto diretto con l'evento comunicativo) che sarebbe alla base dello sviluppo di una sensazione di 'fiducia' in se stessi. Ne sono conferma: 'desenvolvimento de confiança', 'a própria experiência na plataforma', 'acostumbrarse a usar la plataforma', 'j'ai aussi pris confiance', 'experiência, confiança em mim mesma', 'à pratica possibilitada pela plataforma'. Interessanti anche i riferimenti a concetti di 'naturalzza' del processo e alcuni riferimenti alla caratteristica di familiarità delle lingue.

La frequenza della sfera lessicale della 'conoscenza', è maggiore di quella più direttamente riferita al 'sentire', all'affettività, ed evidenzia l'importanza dell'elaborazione cognitiva delle competenze acquisite. Al contrario, ci sembra piuttosto peculiare la scarsità dei riferimenti a processi di traduzione. Riteniamo che la seguente definizione possa esemplificare il ruolo della L1 in IC:

- (21) ... (re)conhecimento da língua materna, (re)apropriação da língua materna e (re)conhecimento da nossa própria cultura.

Isso provoca uma motivação e sentimento de que somos capazes de ir além do que conhecemos.

(c) Ti ringraziamo per qualsiasi ulteriore tua osservazione.

Come abbiamo già accennato, il punto di chiusura del questionario permetteva di esprimere ulteriori opinioni e osservazioni su qualsiasi aspetto si volesse approfondire. Le maggior parte delle risposte (in tutto, una dozzina, un terzo dei questionari ricevuti) riguardano osservazioni sulla gestione della sessione, sia da parte del soggetto interessato che, soprattutto, da parte dell'organizzazione. Citiamo:

- (22) mi problema más grave es la gestión del tiempo.
- (23) la phase 3 (production) s'annonce beaucoup trop courte.
- (24) vejo dificuldade em relação ao calendário.
- (25) particularmente me gustaría que las fases fueran un poquito más extensas.
- (26) des échanges souvent tronqués (de par la brièveté des phases.
- (27) é sempre tudo muito rápido.

Il problema del tempo a disposizione è al centro delle osservazioni, e ciò ci permette di ipotizzare una sua forte relazione con gli eventuali sentimenti di ansia e di frustrazione espressi da alcuni partecipanti (provati, in un certo momento, anche da chi scrive). Il fatto che lo spazio non sia stato usato per approfondire concetti riguardanti la dimensione affettiva ed emozionale ci porta a pensare che i contenuti affrontati nel questionario siano stati considerati esaustivi rispetto alla tematica affrontata.

4.4.3. Una sintesi delle riflessioni

Gli aspetti affettivi ed emotivi giocano un ruolo particolarmente rilevante nei percorsi di IC. Una formazione all'IC richiede ai suoi partecipanti un

cambiamento profondo delle concezioni riguardanti gli oggetti di apprendimento e insegnamento, gli attori coinvolti nel processo e le pratiche proposte.

La modalità *online*, da parte sua, conferma caratteristiche particolari che interagiscono con la motivazione all'apprendimento e la partecipazione alle attività, per la pregnanza degli aspetti socio-affettivi implicati (Araújo e Sá, De Carlo, Hidalgo, 2012).

L'analisi di comportamenti e sentimenti del gruppo di lavoro di cui abbiamo fatto parte, durante la sessione di formazione *Galapro* 2012, ha evidenziato dati contraddittori, un alternarsi di curiosità e paura che caratterizza il costante stato di tensione tipico della dimensione comunicativa plurilingue (Dahlet, 2008) che richiede, perché il percorso possa rivelarsi di successo, la messa in moto di strategie che lo trasformino in movimento propulsivo all'apprendimento.

Affrontare un discorso sull'affettività nella comunicazione plurilingue ha significato, per chi scrive e per il gruppo di lavoro di cui ha fatto parte, allontanarsi da una lettura acritica e idealizzante dell'educazione plurilingue e focalizzare la comunicazione esolingue come una dimensione di incontro che può essere vissuta in modo problematico dagli interlocutori.

La tematica affrontata ci ha anche permesso di riflettere su come la costruzione di un'interazione efficace passi attraverso il riconoscimento della relazione tra identità e lingua, tra lingue e rappresentazioni, preconcetti e stereotipi.

Le testimonianze di alcuni partecipanti:

(28) Desidero congratularmi con Voi per il lavoro eccellente, proprio per la prospettiva evidenziata nell'analisi della complessità affettiva ed emotiva nel processo di acquisizione e apprendimento!!

(29) ...ça peut servir à une réflexion plus personnelle.

(30) Gracias por este trabajo que apunta, precisamente, al 'corazón' del docente...

I commenti, estrapolati dal forum finale, successivo all'eterovaluzione dei lavori dei vari gruppi, suggeriscono la condivisione della necessità di una riflessione di questo tipo che solleciti, coinvolga, e valorizzi il soggetto-formando visto nella sua interezza, nella sua dimensione congiuntamente personale e professionale.

PARTE 2

OSSERVAZIONE DI ESPERIENZA

Capitolo 5

Il disegno della ricerca

Nel presente capitolo procediamo alla descrizione del disegno della nostra ricerca che risponde all'interesse di integrare obiettivi di sensibilizzazione interculturale nel percorso di sviluppo di competenze comunicative ricettive proposto dalla metodologia di IC *EuRom*.

Ciò soddisfa la nostra intenzione di rileggere la relazione lingua-cultura attraverso ciò che abbiamo definito 'grammatica interculturale' (GI), concetto trasversale di avvicinamento alle LS che parte da una problematizzazione del rapporto tra sistema-lingua e identità culturale, coinvolge sia la dimensione cognitiva che affettiva dell'apprendente e richiede, per la sua gestione e monitoraggio, un'adeguata pianificazione metodologica.

Nei capitoli che compongono la prima parte del nostro lavoro, abbiamo delineato un percorso, in parte cronologico, in parte di approfondimento tematico, che supportasse questa nostra concezione. Abbiamo diffusamente illustrato come, il concetto di GI si basi sugli apporti di rappresentanti di discipline di riferimento per la glottodidattica, in particolare le riflessioni riguardo a:

- l'espressione attraverso la lingua, la *parole*, come 'luogo di conoscenza' e il consolidamento, attraverso di essa, della percezione del sé e il riconoscimento dell'altro (Gadamer, Vattimo, Morin, Bruner);
- il ruolo fondamentale dei processi di comprensione per lo sviluppo di interazioni linguistico-culturali critiche e sensibili

- ai meccanismi di interpretazione e co-costruzione del significato (Gadamer, Puren, Galisson);
- il rapporto particolarmente complesso tra ‘apprendimento’ e ‘insegnamento’ di sensibilità e competenze interculturali e l’apporto fondamentale, a questo riguardo, di una didattica riflessiva (Agar, Byram, Balboni);
 - analogamente, il ruolo della dimensione affettiva nei processi di conoscenza e di consapevolizzazione metacognitiva (Hall, Cornoldi, Schumann, Arnold, Balboni, Caon);
 - la ‘maturazione’ di un contesto storico, sociale e culturale che richiede fortemente una revisione della glottodidattica in ottica plurilingue e interculturale (politiche sul plurilinguismo);
 - a questo proposito, l’importanza di un consolidamento dei ruoli delle parti attive dell’atto didattico, con particolare attenzione all’apprendente come attore del suo processo di conoscenza e al docente come osservatore-partecipante del percorso (Balboni, approccio umanistico);
 - il ruolo di spicco che può avere la metodologia dell’IC nello sviluppo e consolidamento dei punti sopracitati, considerati i suoi obiettivi trasversali, in particolare di carattere strategico, l’incentivazione della conoscenza di sé come apprendenti e di percorsi individuali di apprendimento e la forte attenzione sui processi di decodifica di significati (Santos, Capucho, Ferrão Tavares).

Procediamo, qui di seguito, alla definizione delle nostre domande di ricerca (DR), con riferimento, per ognuna di esse, sia al polo attivo dell’atto didattico principalmente interessato da ogni specifica domanda (cfr. §3.1, FIGURA 7) che al livello di conoscenza (o di consapevolezza)

coinvolto (cfr. §3.1, FIGURA 8). Le relative ipotesi di ricerca (IR) sono introdotte da variabili (V) basate sulla letteratura sopramenzionata. Di ogni coppia di variabili, la prima (V1a, V2a, V3a, V4a) si riferisce al sostrato filosofico, sociologico o educativo di riferimento; la seconda fa, invece, riferimento puntuale agli studi sull'IC (V1b, V2b, V3b) o in campo interculturale (V4b) e riporta riflessioni condivise da più studiosi del settore, già ampiamente trattate.

5.1 Domande e ipotesi di ricerca

La ricerca è stata disegnata per soddisfare le seguenti domande e relative ipotesi.

Domanda (DR), variabili (V) e ipotesi (IR) di ricerca /1

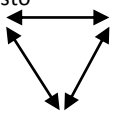
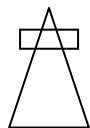
<i>Domanda (DR), variabili (V) e ipotesi (IR) di ricerca /1</i>	<i>Polo attivo</i>	<i>Conoscenza, consapevolezza</i>
<p><u>DR1</u> È possibile pensare all'approccio intercomprensivo delle lingue per lo sviluppo della consapevolezza del legame tra codice lingua e sostrato culturale della comunicazione?</p> <p>(V1a) I processi di comprensione sono alla base dello scambio culturale attraverso la lingua;</p> <p>(V1b) L'IC lavora sull'affioramento e il rafforzamento di strategie di ascolto e comprensione linguistica.</p> <p><u>IR1</u> L'Intercomprensione è un approccio al plurilinguismo altamente funzionale allo sviluppo, graduale e sistematico, di un percorso di riflessione sull'interdipendenza lingua-cultura.</p>	<p>testo</p> 	

FIGURA 15. Domanda, variabili e ipotesi di ricerca n. 1.

Domanda (DR), variabili (V) e ipotesi (IR) di ricerca /2

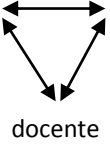
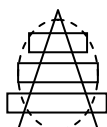
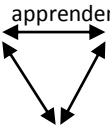
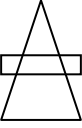
<i>Domanda (DR), variabili (V) e ipotesi (IR) di ricerca /2</i>	<i>Polo attivo</i>	<i>Conoscenza, consapevolezza</i>
<p><u>DR2</u> Quale tipo di revisione metodologica richiede l'integrazione di obiettivi interculturali in una metodologia nata con obiettivi linguistici?</p> <p>(V2a) Una 'sensibilità' interculturale non può essere insegnata, ma può essere 'appresa' attraverso aperture e percorsi soggettivi guidati, di tipo motivazionale, riflessivo e affettivo alla diversità;</p> <p>(V2b) L'IC promuove processi di elaborazione, adattamento, appropriazione soggettiva degli stimoli didattici, nel rispetto di bisogni e tempi individuali;</p> <p><u>IR2</u> Un'integrazione della metodologia dell'IC (con materiali didattici, strumenti di elicitazione di processi affettivo-relazionali e metacognitivi, nonché momenti di autovalutazione) contribuirebbe alla ottimizzazione di processi 'spontanei' di tipo interculturale.</p>	 <p>docente</p>	

FIGURA 16. Domanda, variabili e ipotesi di ricerca n. 2.

Domanda (DR), variabili (V) e ipotesi (IR) di ricerca /3

<i>Domanda (DR), variabili (V) e ipotesi (IR) di ricerca /3</i>	<i>Polo attivo</i>	<i>Conoscenza, consapevolezza</i>
<p><u>DR3</u> È possibile pensare obiettivi che puntino al di sotto del livello emerso, 'rappresentato', di cultura, passando da una riflessione sul codice lingua a un livello di introspezione soggettiva, attraverso il codice lingua?</p> <p>(V3a) La percezione del sé passa attraverso il riconoscimento critico dell'alterità, la problematizzazione della percezione che si ha di essa e l'esperienza del linguaggio come luogo di conoscenza;</p>	 <p>apprendente</p>	

<p>(V3b) La tecnica del <i>think aloud</i> viene comunemente utilizzata in IC per rendere consapevoli gli studenti dei percorsi individuali di decodifica di significati;</p> <p><u>IR3</u> La sollecitazione sistematica di ricerca di percorsi individuali di <i>problem solving</i>, la loro messa in parola, la rilettura individuale e conseguente messa in comune contribuirebbero alla costruzione di una consapevolezza del proprio ruolo come soggetto culturale e del peso del processo interpretativo nella comunicazione.</p>		
---	--	--

FIGURA 17. Domanda, variabili e ipotesi di ricerca n. 3.

Domanda (DR), variabili (V) e ipotesi (IR) di ricerca /4

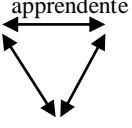
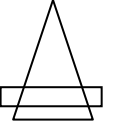
<i>Domanda (DR), variabili (V) e ipotesi (IR) di ricerca /4</i>	<i>Polo attivo</i>	<i>Conoscenza, consapevolezza</i>
<p><u>DR4</u> Si può supporre, a medio termine, un impatto del percorso di sensibilizzazione interculturale in contesti (inter)personali, della sfera privata, di studio o lavorativa?</p> <p>(V4a) La narrazione è la modalità privilegiata di revisione critica di percorsi individuali e di espressione del sé;</p> <p>(V4b) I percorsi interculturali seguono tempi e modalità fortemente individuali di elaborazione e ‘reimpiego’ degli stimoli ricevuti, di passaggio dalla ‘rilettura di sé’ dentro il contesto di apprendimento alla (eventuale) ripercussione del processo in contesti quotidiani;</p> <p><u>IR4</u> A medio termine, un’analisi dell’adesione alla sollecitazione (guidata) a raccontare di sé potrebbe fornire dati riguardanti l’eventuale appropriazione di attitudini e competenze interculturali, le sue caratteristiche e i campi di applicazione.</p>	<p>apprendente</p> 	

FIGURA 18. Domanda, variabili e ipotesi di ricerca n. 4.

5.2. Il corso: contesto, metodologia, strumenti

In questo capitolo, dedicato alla descrizione del corso, procediamo alla contestualizzazione socio-culturale della proposta e alla presentazione dei destinatari del corso. Vengono, poi, introdotti i principi base su cui si è retta la sperimentazione che fanno capo alle indicazioni metodologiche *EuRom*, salvo alcune integrazioni, che segnaliamo. Per quanto riguarda la descrizione degli strumenti, in chiusura di capitolo, viene fatta distinzione tra materiali didattici (di base e integrativi), strumenti di elicitazione dei dati che costituiscono il *corpus* di analisi (cfr. §6) e tipo di osservazione effettuata dal docente.

5.2.1. Contesto, destinatari, osservazione partecipante

Il corso si è tenuto presso la *Universidad de los Andes*, di Bogotá, Colombia, nostra sede di lavoro¹.

Non trattandosi di un corso facente parte della proposta curriculare del *Departamento de lenguajes y estudios socioculturales* (dipartimento che si occupa dell'organizzazione di tutti i corsi inerenti le lingue e la formazione glottodidattica), per ragioni amministrative è stato gestito da *Educación Continuada*, ufficio che si occupa di fare da ponte tra la

¹ Il nostro interesse per lo sviluppo di una tematica di ricerca legata all'interculturalità è nato anche in considerazione delle caratteristiche del contenitore socio-educativo di riferimento, vista la prospettiva di applicazione dell'esperienza di ricerca nello stesso ambito professionale. La *Universidad de Los Andes* è considerata la più prestigiosa università privata della capitale e i suoi utenti appartengono al ceto alto del paese, caratterizzato da una struttura sociale fortemente gerarchizzata e compartimentata. In generale, il contesto socio-affettivo degli studenti universitari *uniandinos* (così vengono denominati i membri della comunità universitaria) oscilla tra il vago ma percepibile sentimento di inferiorità psicologica del latinoamericano nei confronti della cultura europea e un'educazione tendenzialmente strutturata verso il controllo del potere, derivante dal fatto di appartenere, in generale, al ceto economicamente influente, e quindi di potere, della società colombiana.

proposta formativa dell'università e chiunque, pur non iscritto a corsi universitari, sia interessato a percorsi liberi di formazione.

Ciò ha riscontrato immediatamente il nostro favore riscontrando, grazie al particolare canale di diffusione dell'informazione, una gestione corrispondente all'ottica del *Lifelong and Lifewide Language Learning* di cui fa parte, a tutti gli effetti, l'IC. Di fatto, una parte dei partecipanti al corso è costituita da 'non studenti'². Trattasi di professionisti, o ex professionisti, la cui presenza ha permesso di ampliare sensibilmente la 'chiave di lettura' dei testi, rivelandosi un'enorme ricchezza di apporto e interscambio. Il corso è stato disegnato mettendo in risalto:

- l'importanza della modalità di comunicazione esolingue e, a questo proposito, dello sviluppo delle competenze ricettive;
- l'ottimizzazione di tale processo attraverso l'apertura a più lingue della stessa famiglia (simultaneità);
- la tipologia e il livello della competenza-obiettivo;
- la metodologia incentrata sullo sviluppo di competenze strategiche e trasversali.

È stato precisato che si trattava di una proposta didattica inserita in un percorso di Dottorato di Ricerca senza, peraltro, fare riferimento particolare alla tematica, che invece abbiamo ritenuto doveroso condividere esplicitamente durante la fase di conoscenza, nella prima sessione³.

² Dei 17 componenti il gruppo, 11, di età compresa tra i 18 e i 22 anni, risultano essere iscritti a corsi universitari o postuniversitari. Dei 6 rimanenti, 5 (tra i 25 e i 55 anni) svolgono attività lavorativa e uno è un libero professionista in pensione, sulla sessantina.

³ Il corso, a pagamento, si è tenuto dal 27/6 al 18/7/2013, in periodo intersemestrale, con frequenza diaria, in orario tardo pomeridiano, per un totale di 15 sessioni di 3 ore ciascuna. A queste è seguito un incontro finale di 4 ore per la somministrazione delle prove di autovalutazione. *Educación Continuada* ha certificato l'assistenza

La proposta ha riscosso un certo successo, tanto che si è deciso di alzare a 17 il numero dei partecipanti, inizialmente previsto per un massimo di 12 persone⁴. La limitazione numerica era giustificata, dal nostro punto di vista, dall'intenzione di prevenire difficoltà di gestione di un gruppo troppo numeroso, dovute al nostro doppio ruolo di docente-osservatore e alla consapevolezza della necessità di un'attenzione costantemente incentrata sull'individualità dei percorsi. Di fatto, la partecipazione di un numero maggiore di persone non ha costituito nessun tipo di problema; al contrario, ha permesso una maggiore ricchezza di apporti e di confronto senza nuocere alla fluidità degli incontri.

Riguardo alla nostra posizione di osservatore-partecipante, vogliamo portare l'attenzione su due caratteristiche:

- la nostra appartenenza a una lingua-cultura di provenienza diversa da quella del gruppo-classe ha costituito una variabile aggiuntiva di confronto e uno spunto tangibile di riflessione sulla natura culturale della comprensione;
- la nostra competenza nella lingua spagnola e il nostro vissuto colombiano, ci hanno però permesso di non sentirci estranei alle letture linguistico-culturali di informazioni o fatti, e di poter partecipare appieno ai processi di riflessione metalinguistica e metacognitiva del gruppo.

I dati del gruppo-classe sono riassunti nell'analisi del relativo Questionario Preliminare (QPC), in §6.1.1.

⁴ I partecipanti hanno sottoscritto la loro accettazione alla somministrazione dei questionari (nei quali è stata data loro la possibilità di identificarsi con un *alias*) e alla videoregistrazione di tutte le sessioni di lavoro.

5.2.2. Tipologia e metodologia del corso

L'epistemologia dell'IC deve molto al contributo, storico nel settore, della linguista francese Claire Blanche-Benveniste, ideatrice di *EuRom*, metodo per lo sviluppo delle abilità ricettive scritte (che nella versione attuale, coinvolge cinque lingue romanze) rivolto a parlanti di una delle lingue bersaglio. Abbiamo già accennato in chiusura di §2 alle motivazioni che ci hanno portato all'adozione di *EuRom* come metodo base per la nostra ricerca. Vogliamo qui, invece, contestualizzare metodologicamente il nostro intervento, riprendendo, in parte, le riflessioni in §3.4.

5.2.2.1. L'input *EuRom*: simultaneità e comparatività linguistica

I testi contenuti nel manuale *EuRom5* rispondono all'obiettivo, dichiarato, di sviluppo della sola competenza linguistica⁵. Per facilitare il compito sono stati selezionati articoli che permettessero di minimizzare l'interferenza di elementi culturalmente connotati: gli articoli che compongono il manuale trattano, di fatto, tematiche trasversali, spesso fatti di cronaca, e permettono un contatto con la lingua basato sull'attivazione di strategie globali di conoscenza del mondo

⁵ Bonvino (2011:53) specifica come la progressione basata sui principi dell'intercomprensione faciliti il percorso lineare di sviluppo della comprensione nella didattica tradizionale (A1, A2, B1 ecc.) e permetta di raggiungere in tempi rapidi un livello di competenza tra B1 e B2 del QCER nell'abilità di lettura. L'autrice conferma come, alla fine del percorso, l'apprendente confermi una autovalutazione compresa nei seguenti descrittori (QCER, §3.4:tav.2):

“B1: comprendo testi scritti prevalentemente in linguaggio quotidiano o relativo alla mia area di lavoro. Capisco la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali.”.

“B2: so leggere articoli, servizi giornalistici, relazioni su questioni d'attualità in cui l'autore prende una posizione ed esprime un punto di vista determinato.”.

A livello metodologico, *EuRom* si contraddistingue per la sua chiara strutturazione basata sulla simultaneità dell'esposizione plurilingue e la struttura comparativa dell'organizzazione del materiale che ottimizza la trasferibilità dei processi cognitivi.

Con l'esclusione, dalle lingue di lavoro, della L1 degli apprendenti (nel nostro caso lo spagnolo) una sessione-tipo prevede di lavorare sulle altre quattro lingue mantenendo un sequenza fissa. Questa viene proposta, nel manuale, attraverso il rispetto della sequenza proposta dall'acronimo P.E.C.I.F. che vuole esemplificare il *continuum* non solo geografico ma anche socio-culturale e linguistico che caratterizza le cinque lingue considerate (Portugues, Español, Catalan, Italiano, Français). Un approccio visivo alla soluzione di continuità sopra menzionata (FIGURA 19), permette di mettere a fuoco il blocco iberico, da una parte, e l'italiano e il francese dall'altra. La maggiore 'autonomia' geografica di queste ultime corrisponde, di norma, anche nella percezione iniziale degli apprendenti, a una maggiore indipendenza lessicale e grammaticale⁶.

A livello metodologico, il rispetto della sequenza permetterebbe all'apprendente di 'scivolare' gradatamente da un codice all'altro senza particolari sovraccarichi cognitivi.

La nostra proposta integrativa ha previsto un paio di sessioni di familiarizzazione con il rumeno, come vedremo in modo più approfondito in §5.2.3.

⁶ Di fatto, l'andamento del *continuum* è piuttosto complesso e variabile, tanto che, come chiarito in Bonvino 2011:443-444, il catalano molto spesso fa blocco con l'italiano e il francese e vi sono casi in cui le lingue fanno scelte lessicali particolari che creano una frattura nel *continuum*.

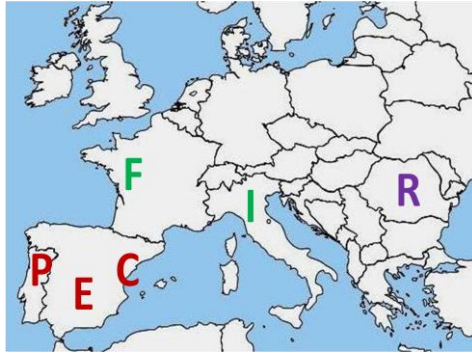


FIGURA 19: lingue coinvolte nell'esperienza osservata

L'unità linguistica è il testo⁷. I testi sono definiti 'autentici' dagli autori *EuRom* in quanto non modificati per fini didattici. Vengono però somministrati senza alcun supporto visivo o paratestuale, a differenza, con molta probabilità, dalla loro versione originale.

La 'asettica' impostazione grafica del manuale spinge l'apprendente a un *resetting* cognitivo focalizzato esclusivamente sulla lingua. Il metodo prevede una doppia versione di ogni testo: la prima, costituita dalla sola riscrittura dell'informazione testuale da comprendere, la seconda composta dallo stesso testo corredato da strumenti plurilingui per un'analisi linguistica a base comparativa, quali griglie lessicali e una grammatica di lettura.

Vale la pena sottolineare che la presenza del supporto alla comprensione di un determinato lessema o struttura grammaticale è il risultato di ripetute sperimentazioni effettuate con la partecipazione di apprendenti di tutte le lingue coinvolte. L'osservazione sistematica dei processi di avvicinamento ai testi e l'estrapolazione delle loro caratteristiche più comuni sta alla base della selezione degli aiuti lessicali e grammaticali⁸.

⁷ Cfr §5.2.3:i per approfondimenti sulla selezione dei testi.

⁸ Per maggiori dettagli sulla struttura del manuale, rimandiamo alla 'presentazione generale' del testo (cfr. Bonvino, 2011).

La simultaneità dell'input plurilingue sottostà a una doppia logica:

- sequenziale, per cui nella medesima sessione – S – vengono affrontate, in sequenza, tutte e quattro le lingue (cfr. FIGURA 20a);
- comparativa, dato che ogni lingua *target* di una certa fase di lavoro viene costantemente affiancata dalle altre lingue, compresa la L1, attraverso il ricorso ad agli strumenti di analisi linguistica appena accennati (cfr. FIGURA 20b).

Sintetizziamo graficamente la duplice simultaneità linguistica, inerente il nostro percorso *EuRom* rivolto ad apprendenti ispanofoni:

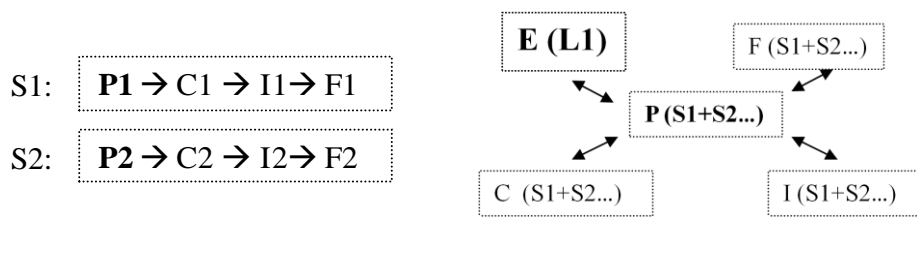


FIGURA 20a: simultaneità sequenziale *EuRom* per apprendenti ispanofoni.

FIGURA 20b: simultaneità comparativa *EuRom* per apprendenti ispanofoni (esempio con P come lingua bersaglio).

5.2.2.2. *Dalla comparatività linguistica alla comparatività del discorso*

Abbiamo accennato a come siano poco frequenti, in *EuRom*, gli spunti testuali che possano dar adito a riflessioni basate sull'interpretazione di elementi di cultura. Abbiamo anche esplicitato le nostre domande e ipotesi di ricerca che richiedono l'affiancamento, all'attenzione per lo

sviluppo di competenze linguistiche, di sollecitazione di processi interculturali. Per tale motivo, si è reso necessario integrare il materiale *EuRom* con testi culturalmente più stimolanti, che costituissero, per gli apprendenti, l'occasione per evidenziare curiosità verso connotazioni e implicite e soddisfare eventuali necessità di dibattito e approfondimento.

Il sito www.euronews.com ha costituito una valida fonte di materiale linguistico-culturale ⁹. Infatti, pur prefissandosi come scopo un'informazione neutrale e obiettiva ¹⁰, un'analisi comparativa delle notizie evidenzia come la loro diversa trattazione, di fatto, possa essere spesso ricondotta a *scripts* e *frames* culturali, schemi interpretativi presenti in memoria che, come ci ricordano Caddeo, Jamet (2013:77) inducono l'autore a selezionare contenuti e affrontare la descrizione di persone o cose, o di sviluppo di eventi, sulla base di conoscenze, formazione e interessi preesistenti ¹¹. La divergenza delle 'versioni' può riguardare:

- la lingua, per cui, spesso, si assiste a scelte formali, lessicali, grammaticali o testuali che 'inquadra' gli stessi contenuti da distinti angolature o con enfasi diverse ¹²;
- il contenuto, sia a livello di inclusione che di approfondimento di aspetti o dettagli della tematica affrontata.

⁹ Cfr. §5.2.3:ii per informazioni sulla selezione dei testi.

¹⁰ "Dalla sua creazione, *Euronews* si batte per diffondere un'informazione esatta, vera, [...], indipendente da qualsiasi opinione politica" e il suo scopo è quello di offrire "un'angolazione neutra e obiettiva sul mondo", di raccontare "fatti e solo i fatti" (cfr. p.3 di <http://www.euronews.com/media/download/mediapack/2014-03-MEDIA-KIT-ITALIAN.pdf>, ultimo accesso 30/07/14).

¹¹ Le autrici, con riferimento a Rumelhart (1980), sottolineano la circolarità delle strategie messe in moto dalla necessità di conferma di *frames* culturali, inizialmente attivate da meccanismi di tipo sensoriale, *bottom-up*, sui quali intervengono poi processi di memoria *top-down* (2013:78).

¹² Le corrispondenze lessicali e sintattiche, comunque frequenti, avrebbero, a nostro avviso, almeno parzialmente supplito all'assenza dei supporti alla comprensione presenti nei testi *EuRom* (griglie lessicali e grammatica di lettura).

La gestione didattica ‘in sequenza’ delle versioni della notizia nelle lingue di lavoro, ha rafforzato il processo di comprensione linguistico-testuale su base comparativa.

Allo stesso tempo, sapere di avere a che fare con la stessa notizia e constatare come una diversa lingua di redazione corrisponda a contenuti diversi (che si prestano a interpretazioni diverse dei ‘fatti’) ha permesso di intraprendere una riflessione sulla base dialogica, relazionale del processo di comprensione e sull’inevitabilità della dimensione interculturale della comprensione del discorso.

5.2.2.3. *Gestione delle sessioni*

A livello procedurale, è stata sostanzialmente rispettata la proposta *EuRom* che prevede più momenti di lettura individuale di uno stesso testo, che permettono di attivare, con ritmi e modalità soggettive, strategie cognitive globali e analitiche (*top down* e *bottom up*)¹³. Abbiamo incentivato anche l’accesso alla versione audio dei testi chiarendo, però, la sua funzione propedeutica al miglioramento della comprensione scritta che costituisce l’unico obiettivo della proposta.

La metodologia prevede che momenti di condivisione, a coppie o piccoli gruppi, si alternino alle letture, con lo scopo di confrontare e negoziare ciò che si è capito o che ‘si pensa di aver capito’.

Nella fase chiamata di ‘trasposizione’¹⁴, a turno, gli apprendenti danno il loro contributo alla ‘resa’ del testo nella L1, avvalendosi di quello che

¹³ Cfr. 5.2.2.4.

¹⁴ A differenza della traduzione, la trasposizione non si basa su principi di fedeltà al testo o di accettabilità della versione nella lingua bersaglio. Ci associamo a Picchiassi (1999) che afferma come attraverso la traduzione dalla LS alla L1 possa essere verificata la pertinenza degli automatismi e delle associazioni inconscie tra le idee espresse in LS e il pensiero nella propria L1. Sempre Picchiassi (1999:102) adduce l’importanza di un approccio al testo che permetta di ovviare a “equivalenze rigide tra termini isolati nelle

viene definito dagli intercomprensionisti il ‘diritto all’ approssimazione’, in sostanza, permettersi una comprensione parziale o poco dettagliata di ciò che stanno leggendo¹⁵.

5.2.2.4. Dimensione strategico-cognitiva

Da un punto di vista strategico-cognitivo, la processazione dell’input plurilingue sfrutta l’alto grado di trasparenza lessico-grammaticale tra i vari codici¹⁶. La possibilità di attingere simultaneamente da un ampio spettro linguistico accentua il ricorso a percorsi semasiologici (*bottom-up*, dalla struttura alla funzione, al contenuto) che si alternano a quelli onomasiologici (*top-down*, individuazione della struttura linguistica corrispondente a un dato contenuto o una data funzione). Alla globalità della lettura e all’attivazione di strategie inferenziali, spesso privilegiate nel contatto (soprattutto a livelli medio-bassi) con una LS, il metodo affianca un costante stimolo all’individuazione di meccanismi analitici di comprensione sia intralinguistica che, soprattutto, interlinguistica.

Facciamo ora cenno ad alcune strategie, suddivise tra lessico, sintassi e morfologia, ordine di riferimento ai livelli di analisi che, generalmente, scandisce le fasi di approfondimento della comprensione di un testo¹⁷.

due lingue, in quanto una buona traduzione implica solitamente l’equivalenza tra unità più grandi”.

¹⁵ Il livello di approfondimento della trasposizione dipende dal tipo di lettore e dall’accumulo dell’esperienza e, seppur con progressioni diverse, la competenza nella trasposizione migliora con l’avanzare del percorso didattico.

¹⁶ Cfr Caddéo, Jamet (2013: 74-75) per i gradi di opacità-trasparenza interlinguistica.

¹⁷ Se non indicato diversamente, gli esempi sono tratti dai testi del manuale *EuRom5* (dei quali viene specificato blocco linguistico e numerazione) o dalla ‘Grammatica di lettura’ dello stesso manuale (nel qual caso saranno riportate le pagine). Rimandiamo alla Grammatica di Lettura del manuale *EuRom* per un panorama completo del funzionamento comparato del *continuum* PECIF.

- *livello lessicale*
 - i. rilevazione di un *continuum* di trasparenza, parziale (es. 1) o totale (es. 2):
 - es.1 P *comparência*, E *comparecencia*, C *compareixença*, I **intervento*, F **intervention* (C 11B),
 - es.2 P *de género*, E *de género*, C *de gènere*, I *di genere*, F *de genre* (C 11B);
 - ii. individuazione di trasparenze indirette, con ‘ponte’ interno alla L1 dell’apprendente (es. 3) o attraverso una LS conosciuta (es. 4):
 - es.3 F *enfant* → I (infante, infanzia) bambino (Bonvino 2011:60);
 - es.4 I *ginocchio* → (C *genoll*) → E *rodilla* (p.445);
 - iii. ricerca di corrispondenze fonografiche:
 - es.5 P *chave/bilhete/companhia*, E *llave/billete/compañia*, C *clau/billet/companyia*, I *chiave/biglietto/compagnia*, F *clé/billet/compagnie* (pp. 449,451,453).

- *livello sintattico*
 - iv. rilevazione di trasparenza sintattica (ordine SVO):
 - es.6 C [S] *Aquesta situació* [V] *pot degenerar* [O] *en violència* (C 11B);
 - es.7 I [S] *Tutto ciò* [V] *ha* [O] *un risvolto positivo* (I 9B)
 - es.8 F [S] *Les employés de moins de 24 ans* [V] *peuvent prendre* [O] *une journée de congé* (F 12B);
 - v. rilevazione di ordini diversi o assenza di costituenti:
 - es.9 P [O] *Nestas jornadas* [V] *estiveram em analises* [S] *os diversos factores* (P 9B);
 - es.10 E [V] *afirmaban* [O] *saber hablar catalán* [S] *el 90% de los habitantes* (E 16C);
 - es.11 C [S] --- [V] *serà* [O] *un dispositiu* (C 11B);

vi. scomposizione della struttura gerarchica delle informazioni:

es.12 C [I] Un grup de catalans i africans (procedents de l'àmbit universitari, entitats i mitjans de comunicació), (entre d'altres), [V] han presentat (avul) [O] el projecte (C 10B);

es.13 I [S] La ricerca (che ne parla) [V] è pubblicata [O] sul "Journal of Neuroinflammation" (I 10B);

- *livello morfologico*

vii. segmentazione delle parole, per isolamento della parte trasparente, in sostantivi (es.14 ed es.15) e verbi (es.16):

es.14 E 'panaderos' *pan-aderos* → P *păo*, C *pa*, I *pane*, F *pain* (nostro esempio);

es.15 I 'paginette' *pagin(a)-ette* → P *página*, E *página*, C *pàgina*, F *page* (nostro esempio);

es.16 C 'assenyalaven' *assenyal-aven* → P *apont-*, E *señal-* I *segnal-*, F *signal-* (nostro esempio);

viii. individuazione di suffissi omologhi:

es.17 P *ac-çao*, E *ac-ción*, C *ac-ció*, I *a-zione*, F *ac-tion* (p. 527);

ix. riconoscimento di regole morfologiche di passaggio:

es.18 I cappello, castello, *camm-ello* → F *chapeau*, *chateau*, *cham-eau* (Caddéo, Jamet 2013:73);

x. riconoscimento di forme contratte o agglutinate:

es.19 P *do*, E *del*, C *del*, I *del*, F *du* (p. 523);

es.20 P *pelo*, E *por el* C *pel*, I *per il/lo*, F *pour le* (p. 525).

Per approfondimenti delle strategie sopramenzionate, cfr., tra gli altri, Blanche-Benveniste 2008b, Bonvino 2011, Caddéo, Jamet 2013.

5.2.3. Materiali didattici

Durante il corso, gli apprendenti si sono cimentati nella comprensione di 65 testi. Il materiale linguistico utilizzato, può essere schematizzato come segue:

i. I testi base *Eurom*

La selezione dei testi tratti dal manuale *EuRom5* ha voluto rispondere a diversi criteri:

- gradualità della quantità di lingua¹⁸
- gradimento della tematica da parte degli studenti
- diversificazione dei temi trattati
- eventuale presenza di spunti culturali di discussione¹⁹

È stato programmato l'uso di testi *EuRom* in 10 sessioni su 15, con il supporto della versione audio²⁰.

¹⁸ Ciò, in osservazione delle indicazioni EuRom che suddivide i blocchi di 20 testi presenti per ogni lingua in tre gruppi, contraddistinti dalla quantità di parole che compongono l'articolo: gruppo A: 100-200, gruppo B: 200-300, gruppo C: 300-400.

¹⁹ Alcuni confronti personali con Bonvino (per l'italiano) e di Caddéo (per il francese) ci hanno permesso di raccogliere dati dall'esperienza di prima mano delle autrici nella selezione e sperimentazione del materiale, preziosi per la soddisfazione del secondo e del quarto punto. Altrettanto importante l'apporto di Albert Morales (Università Ca' Foscari) per i testi in catalano e di Sonia Romanello (*Universidad de Los Andes*) per il portoghese.

²⁰ Nel sito www.eurom5.com è possibile accedere sia ai testi scritti che ai file audio e gestire autonomamente i due canali di accesso alla lingua.

ii. *I testi integrativi Euronews*

Il sito paneuropeo di informazione multilingue www.euronews.com²¹ costituisce una valida fonte di materiale linguistico e culturale per chi lavora sull'IC, sia scritta che orale²².

La vastità dell'informazione trattata permette di soddisfare gusti, motivazioni ed esigenze degli apprendenti e l'agilità del passaggio da una lingua all'altra, all'interno della stessa notizia, facilita l'analisi comparativa in modalità *online*²³.

Il macro-obiettivo dell'attività è riflettere su quanto influisca, rispetto alla 'profondità' della comprensione (cfr. §3.1), lo sviluppo di competenze di:

- analisi linguistica degli articoli: corrispondenze lessicali e morfosintattiche;
- analisi testuale degli articoli: titolo, struttura, temi o campi semantici, stile²⁴.
- analisi 'culturale' del contenuto: intenzioni comunicative dell'autore, valenza interpretativa del ricevente, connotazioni culturali del testo, legame lingua-potere.

È stata fatta specifica richiesta perché l'università dotasse ogni singolo studente di pc e collegamento internet. Ciò in virtù del

²¹ Dobbiamo l'idea di utilizzare del sito come fonte di materiale di integrazione a una conversazione informale con la Prof.ssa Jamet, a fine 2012.

²² L'accesso all'informazione può avvenire in 14 lingue: arabo, francese, greco, inglese, italiano, persiano, polacco, portoghese, russo, spagnolo, tedesco, turco, ucraino e ungherese.

²³ Rimandiamo a §5.2.2.2 per un approfondimento del concetto di comparatività dei testi nel sito.

²⁴ Sottinteso il genere testuale (per macro-obiettivi del corso e fonte dell'informazione), è stata nostra premura sottolineare come questo non precludesse una varietà di stili riconducibile alle intenzioni comunicative dell'autore.

‘rispetto’, anche attraverso le modalità di fruizione, dell’autenticità della notizia. A ciò si aggiunge, non seconda, la particolare efficacia che viene attribuita all’uso delle nuove tecnologie (TIC) per quanto riguarda lo sviluppo di competenza glottomatetica, obiettivo da sempre presente nei percorsi di IC ma che abbiamo ritenuto ancor più rilevante visti i nostri obiettivi interculturali.

L’integrazione dei testi selezionati dalla pagina *web* è stata effettuata con base nei seguenti criteri:

- lunghezza dell’articolo, nel rispetto delle modalità già accennate;
- attualità dell’informazione: di 10 gruppi di articoli, 2 erano pubblicazioni con data inferiore a sei mesi, 2 con data inferiore a 3 mesi, 6 con meno di 45 giorni;
- coinvolgimento, dato dalla trattazione di tematiche o eventi: a) di attualità o politica interna o estera, di particolare risonanza sociale nel paese, b) possibilmente riconducibili al proprio vissuto, c) stimolanti la riflessione interiore e lo scambio di opinioni personali;
- presenza o possibile sollecitazione di rappresentazioni culturali stereotipate (sia della cultura propria che altra).

È stata decisa la somministrazione in modalità *online*, previa comunicazione del sito che permettesse, a chi volesse, di provvedere a una copia cartacea di supporto.

Nonostante l’ampiezza del ventaglio di lingue di informazione in *Euronews*, il catalano non viene contemplato dal sito, per cui le lingue di lavoro sono state il portoghese, l’italiano e il francese.

iii. *I testi in rumeno*

La sporadica introduzione della lingua rumena nel corso è stata pensata con l'unico obiettivo di 'insinuare' la possibilità di allargare gli orizzonti della capacità di intercomprendere anche a lingue non così automaticamente assimilabili alla propria L1, nonostante la 'parentela' linguistica.

Le due attività previste sarebbero state subordinate al fluire del processo di comprensione nelle quattro lingue romanze di base.

A causa della 'distanza' effettiva, e percepita, dalle altre lingue romanze e dell'assenza di aiuti lessicali e grammaticali alla comprensione dei testi, il testo 1 è stato programmato a metà del corso (sessione 8) e il testo 2, in fase finale, nella sessione 12.

La selezione e somministrazione dei testi si è basata sui seguenti criteri:

- *Testo 1*

Prerequisito: interesse del gruppo per l'esperienza.

Obiettivo: sfondare la soglia della percezione della distanza linguistica.

Caratteristiche: tematica nota (l'affondamento della nave di crociera Costa Concordia, se non già nota, sarebbe stata precedentemente affrontata attraverso il lavoro sul gruppo 2 dei testi Euronews²⁵), brevità e trasparenza (testo molto breve, di 40 parole, con la presenza di numeri, nomi propri e un'alta percentuale di lessico trasparente).

²⁵ Il testo è stato, inoltre, corredato di fotografia che non lasciava dubbi rispetto alla contestualizzazione dell'articolo

- *Testo 2*

Prerequisito: la somministrazione del secondo testo sarebbe avvenuta solo se il gruppo classe si fosse dimostrato soddisfatto dell'esperienza con il primo testo e avesse confermato di gradire una seconda attività, 'più impegnativa'.

Obiettivo: consolidamento della percezione del rumeno come 'lingua possibile'²⁶.

Caratteristiche: Relativa complessità: trattasi di a) un testo sensibilmente più lungo (115 parole), b) non corredato da immagini, c) che tratta di un argomento non immediatamente individuabile (nonostante la presenza di nomi propri abbastanza significativi) e sviluppato con una certa profondità di dettagli.

5.2.4. Osservazione del processo

Il processo linguistico e interculturale è stato monitorato attraverso strumenti di osservazione diretta e, soprattutto, indiretta.

Fanno parte degli strumenti di osservazione indiretta, una serie di questionari disegnati *ad hoc* per la nostra ricerca e un blocco di quattro domande di riflessione a distanza (sondaggio conclusivo).

iv. Questionari

I questionari sono stati disegnati per soddisfare obiettivi diversi e la loro somministrazione è avvenuta *online*²⁷. Si differenziano, inoltre,

²⁶ Le caratteristiche del testo richiedono un impegno simile a quello dedicato per i testi EuRom del gruppo A.

²⁷ Sia il disegno che la somministrazione dei questionari sono avvenuti servendoci della piattaforma Google Drive. QP: è stato caricato sulla pagina della *Universidad de Los Andes* un paio di settimane prima dell'inizio del corso; abbiamo ricevuto 564 risposte,

parzialmente per destinatari ma soprattutto per frequenza di somministrazione e dati elicitati. Ne riportiamo una sintesi nella griglia della FIGURA 21 mentre possono essere visionati integralmente nella sezione VIII degli allegati. Per l'analisi dei risultati, cfr. §6.

	TIPOLOGIA	FREQUENZA	OBIETTIVI	TIPO DI DATI
POPOLAZIONE UNIVERSITARIA E GRUPPO CLASSE	preliminare (QP)	una tantum, prima dell'inizio del corso	- contestualizzazione socio-linguistica del bacino d'utenza; - individuazione indice di gradimento dell'offerta formativa	A. - profilo studenti: corso di studio, formazione linguistica, relazione con lo studio delle LS B. - esperienza con le lingue romanze. - autovalutazione competenza ricettiva scritta, - eventuale interesse di approfondimento, - percezione dell'utilità della L1 nell'apprendimento delle lingue romanze C. - interesse per un corso di IC, - motivazioni, - preferenza per alcune tematiche
GRUPPO CLASSE	inizio corso (QI)	una tantum, S1	- conoscenza del profilo motivazionale e affettivo del gruppo; - presa di contatto cognitiva e affettiva con IC	- familiarità con IC, - motivazione principale della partecipazione al corso, - difficoltà con LS, - preconcetti sul corso, - percezione di difficoltà, - percezione di utilità L1 e vicinanza L1-LS, - percezione di 'facilità' di comprensione

tra cui le 17 di coloro che si sono poi iscritti al corso. Il QI è stato sottoposto a tutti i partecipanti al corso, così come il QF. Per quanto riguarda il QpreL, abbiamo ovviato alle eventuali assenze nei giorni della somministrazione, proponendolo ai soggetti mancanti il giorno seguente, per cui contiamo sull'invio dell'intero gruppo classe per tutte e quattro le somministrazioni. Il QpostL, invece, è stato compilato solo da chi effettivamente presente alla sessione, essendo il contenuto stesso del questionario relativo alle attività svolte. I numeri degli invii corrispondono, quindi, al numero dei presenti nelle diverse sessioni di lavoro.

	pre-lettura (QpreL)	all'inizio di S2, S6, S11, S15	pratica metacognitiva e riflessiva,	<ul style="list-style-type: none"> - strategie utilizzate prima di leggere - strategie utilizzate durante la lettura - atteggiamento verso il processo di comprensione, - modificazione aspettative grazie all'esperienza
	post-lettura (QpostL)	alla fine di ogni sessione (eccetto S1 e S15)	<ul style="list-style-type: none"> - pratica riflessiva e introspettiva, - autovalutazione 	<ul style="list-style-type: none"> - valutazione di difficoltà dei testi affrontati - grado di 'sfida', atteggiamento, - riflessione su utilità di riflessioni linguistiche, modalità di lavoro, accumulo di esperienza - presenza di impliciti e stereotipi nei testi - valutazione della riflessione culturale: sua utilità, curiosità, sovraccarico cognitivo nel processo - grado di soddisfazione del lavoro fatto e del livello di comprensione raggiunto
	finale (QF)	una tantum, S15	<ul style="list-style-type: none"> - pratica riflessiva - autovalutazione 	<p>A. - percorso: valutazione affettiva, interesse e difficoltà per aspetti del corso, sviluppo di competenze, riflessione su simultaneità linguistica, grado di soddisfazione del percorso, aspetti positivi e negativi</p> <p>B. - materiali e strategie: valutazione del manuale, del materiale integrativo, dei supporti forniti, frequenza di uso degli strumenti forniti</p> <p>C. - dimensione affettiva: percezione di massima difficoltà e massima soddisfazione, percezione delle lingue dopo il percorso, percezione di se stesso come apprendente, riflessione sul concetto di lingua-cultura, riflessione generale sul corso</p>

FIGURA 21. Tipologia, frequenza di somministrazione e sintesi dei dati dei questionari.

v. *Domande aperte di riflessione a distanza (sondaggio conclusivo)*

Dopo qualche mese dalla fine del corso abbiamo ricontattato per e-mail il gruppo classe chiedendo di rispondere a quattro domande aperte, volte a verificare il grado di 'ricaduta', a distanza, di atteggiamenti e competenze di lettura e di riflessioni effettuate durante il corso (ulteriore contatto con le LS, percezione di sé come lettori anche in L1, modificazione di approccio alla lettura, ampliamento di interesse per le lingue-culture affrontate in ambiti diversi dalla lettura di testi). Hanno risposto 12 dei 17 apprendenti. Per l'analisi dei dati, cfr. §6.7.

vi. *Videoregistrazioni*

Per poter assicurare maggiore completezza nell'analisi dei dati, abbiamo ritenuto fondamentale filmare gli incontri (dalla S2 alla S15, comprese). L'analisi del materiale (per un totale di 42 ore di videoregistrazioni) ci ha permesso di ricostruire alcuni percorsi di riflessione interculturale, contenuti in §6.6.

5.2.5. *L'autovalutazione*

Con riferimento a quanto descritto in §3.4.3, il corso non ha previsto nessuna misurazione finale di competenze (*assessment*). È stata, invece, programmata una sessione finale (4 ore) di test che potesse permettere agli apprendenti di verificare il proprio percorso (*evaluation*) attraverso una prova di livello per ogni lingua.

Le prove sono state disegnate in modo tale da calcare, seppur con modalità scritta, il processo effettivamente affrontato durante il corso (lettura globale individuale, richiesta di trasposizione, riflessione sui percorsi individuali di avvicinamento al significato). L'obiettivo è stato,

quindi, quello di mettere alla prova sia la competenza linguistica che la consapevolezza strategica.

Ogni test, di fatto, era costituito da:

- Testo 1: prova di comprensione globale (V/F);
- Testo 2: lettura e richiesta di trasposizione in L1 solo di una parte (indicata) del testo; domande rivolte all'elicitazione dei meccanismi di comprensione utilizzati per l'individuazione del significato di determinate parole o espressioni contenute nella parte precedentemente trasposta²⁸.

5.2.6. Alcune 'digressioni' metodologiche

Vogliamo ricordare che il corso da noi proposto ha avuto frequenza diaria, con sessioni di 3 ore, per un totale di 15 sessioni. Abbiamo ritenuto opportuno, vista l'intensità dell'esposizione alla lingua e la ripetitività delle fasi di lavoro, diversificare la proposta didattica, in quei momenti in cui l'osservazione dell'andamento delle sessioni ce ne suggeriva maggiormente la necessità. Il tutto, in un'ottica di rispetto, e rinforzo, degli obiettivi del corso. Il disegno della ricerca è stato integrato, in corso d'opera, come segue:

- Quadri grammaticali 'attivi': dopo la prima settimana di corso abbiamo rilevato la necessità, per alcuni degli apprendenti, di

²⁸ Le prove di portoghese, catalano e francese ci sono state gentilmente concesse da Elisabetta Bonvino, che ringraziamo. La prova di italiano è stata costruita da chi scrive, sulla falsa riga delle prove delle altre lingue. Tutte le prove sono state disegnate prendendo spunto dalle certificazioni internazionali, con riferimento al livello minimo di competenza in uscita dal metodo EuRom (B1 del QCER). Nello specifico: DEPLE per il portoghese, certificazione dell'*Institut Ramon Llull* per il catalano, CILS B1 per l'italiano, DELF B1 per il francese.

raccogliere in modo strutturato le riflessioni comparative sul funzionamento delle lingue (soprattutto a livello morfologico) che venivano fatte in classe²⁹. Sono stati, quindi, redatti e messi a disposizione, a partire dalla S6, dei formati che permettessero ad ogni apprendente, di sistematizzare, in modo autonomo, gli elementi linguistici individuati e ritenuti più significativi.

- ‘Lettura cronometrata’: durante alcune sessioni, è stata proposta la lettura ‘a tempo’ di una delle lingue di lavoro, da noi ritenuta efficace per contrastare la generale convinzione che a un maggiore tempo dedicato alla lettura dovesse necessariamente corrispondere una migliore qualità della comprensione (S9 per I, S11 per F, S12 per C e S14 per P);
- S12: le caratteristiche dei testi Euronews dei gruppi 6 e 7 (particolarmente lunghi ed elaborati) e gli obiettivi di incentivazione della modalità collaborativa tra pari hanno dato vita ad un momento di ‘gestione alternativa’ dei testi, sia da un punto di vista di scelta della lingua di lavoro che della tematica di preferenza³⁰.
- Priorità a F e I: gli apprendenti hanno manifestato la curiosità di affrontare, per primi, il francese e l’italiano, considerati più impegnativi. Nelle S13 e S14 la sequenza è stata, quindi, invertita.

²⁹ Mentre per alcuni la possibilità di consultare la Grammatica di lettura soddisfaceva le necessità di sistematizzazione grammaticale, per diversi studenti si è palesata la mancanza di una ‘costruzione’ di una grammatica comparativa.

³⁰ Il momento di lavoro è stato analizzato e commentato in §6.6.2.

- Saltuariamente, sono state proposte immagini che integrassero visivamente i testi scritti, nei casi in cui fosse poco plausibile che il gruppo conoscesse ‘visivamente’ l’oggetto descritto nel testo³¹.
- L’integrazione dei due testi in lingua rumena, anche se dettata dalle motivazioni già esplicitate in §5.2.3.iii, ha senza dubbio costituito un valido apporto alla diversificazione della proposta didattica³².

Nell’allegato IV è possibile visionare il programma completo delle sessioni con la sintesi della cronologia di somministrazione sia del materiale linguistico³³ che di quello utilizzato per l’osservazione dei processi.

³¹ A titolo esemplificativo, la mummia Lucy (F 6A), il ristorante catalano Carme Rusalleda (C 19C), le caldaroste e la festa portoghese di San Martinho (P 11B), la statua del guerriero preistorico ‘Nello’ (18C);

³² Dobbiamo a Jamet il suggerimento metodologico.

³³ I numeri e le lettere che identificano i testi *EuRom* corrispondono alla numerazione originale presente nel manuale, al quale rimandiamo per la visione degli articoli. La numerazione per gruppi dei testi *Euronews* è quella utilizzata per la loro raccolta nell’allegato V. Lo stesso vale per i due testi in rumeno, contenuti nell’allegato VI.

Capitolo 6

L'analisi

In questo capitolo presentiamo l'analisi dei dati raccolti durante il corso di IC tenutosi all'*Universidad de Los Andes* di Bogotá, descritto in §5.2.1. Date le caratteristiche del disegno della ricerca (cfr. §5) si è proceduto a un'analisi mista, qualitativo-quantitativa, in un'ottica non sperimentale ma di osservazione partecipata di esperienza. Per la sua esiguità numerica, il gruppo osservato non viene, infatti, considerato campione statisticamente rappresentativo. La scelta di servirci di strumenti statistici inferenziali ha, dunque, come unico obiettivo quello di evidenziare i valori medi e le linee di tendenza di aspettative, riflessioni, strategie e processi messi in atto dal gruppo classe con il quale abbiamo lavorato.

Prima di entrare nel merito dell'analisi dei dati, vogliamo sottolineare che tutti i partecipanti hanno completato con successo il corso. I risultati delle prove di autovalutazione hanno, infatti, dato esito positivo per tutti gli apprendenti¹.

In linea con gli obiettivi della nostra ricerca, l'analisi riguarda esclusivamente i materiali di osservazione del processo: questionari, videoregistrazioni e sondaggio conclusivo (cfr. §5.2.4).

Tutti i materiali utilizzati per l'analisi sono consultabili nella sezione allegati.

¹ Già descritti in §5.2.5, i testi delle prove di autovalutazione sono consultabili nell'allegato 11.

Nell'allegato VIII possono essere visionati i testi e la tabulazione dei dati di tutti i questionari su cui si basano le analisi da §6.1 a §6.5 (fa eccezione il QPG, come già premesso e motivato in §5.2.4.1.iv). L'allegato X permette, invece, la visione delle domande formulate per il sondaggio conclusivo e delle risposte ricevute (cfr. analisi in §6.7).

Le videoregistrazioni che hanno permesso un'integrazione di dati basata sull'osservazione di quanto avvenuto in classe, sono invece in nostro possesso e a disposizione di chi ne faccia richiesta (cfr. analisi in §6.6).

6.1. Questionario preliminare (QP)

Abbiamo accennato alle modalità di somministrazione e allo scopo del QP nel disegno della ricerca (§5.2.4.1). Precisiamo che abbiamo scorporato dai dati del QP le risposte dei 17 partecipanti al corso, dando, di fatto, forma a due basi dati distinte, che abbiamo chiamato QPG (Generale – G) E QPC (Corso – C). Il confronto dei dati del primo gruppo (rappresentativo della popolazione universitaria di riferimento) con quelli del secondo (relativo al gruppo classe) ha permesso di procedere a un'analisi comparativa che presentiamo nell'ordine delle sezioni che compongono il questionario.

6.1.1. Profilo linguistico degli intervistati.

La tabella della FIGURA 22 riassume il profilo linguistico degli intervistati basato sulle risposte 1-10 della prima sezione del questionario [A]².

² Faremo uso, in questo capitolo, di parentesi quadre per il riferimento, numerico o alfanumerico, alla sezione o al punto del questionario di volta in volta analizzato.

I due gruppi, G e C, tendenzialmente omogenei sia per genere che per area di studi [A1 e A2], hanno un profilo linguistico piuttosto variegato, su cui ci soffermiamo ora allo scopo di evidenziarne alcune caratteristiche³.

Domanda Q	Profilo	Opzioni	% QPG ⁴	% QPC ⁵
A1	sezzo	maschi, femmine	48 52	53 47
A2	facoltà ⁶	scientifiche umanistiche	63 37	47 53
A3/A4	lingua madre	spagnolo spagnolo e un'altra lingua ⁷ inglese	92 7 1	94 6 ---
A5/A6	bilinguismo scolastico	monolinguisimo bilinguismo con inglese bilinguismo con francese bilinguismo con tedesco bilinguismo con altre lingue ⁸	54 38 4 2 2	88 12 --- --- ---
A7	LS (formazione scolastica) ⁹	inglese francese tedesco italiano altre ¹⁰	96 32 4 2 2	88 25 --- --- ---

³ A tale proposito ricordiamo nuovamente che la *Universidad de Los Andes* di Bogotà è un'università privata, da sempre caratterizzata da un'offerta formativa rivolta agli strati socio-economici di potere della società bogotana. La maggior parte degli studenti dell'università provengono, di fatto, da famiglie economicamente molto abbienti e culturalmente proiettate verso l'estero, in particolar modo verso la cultura statunitense.

⁴ Se non diversamente specificato, le percentuali riportate si riferiscono al totale degli intervistati non iscritti al corso di IC, 547 risposte.

⁵ Se non diversamente specificato, le percentuali riportate si riferiscono al totale degli intervistati iscritti al corso di IC, 17 risposte.

⁶ Tra le facoltà scientifiche spiccano i vari rami dell'Ingegneria (un terzo dei rispondenti), seguiti dalle scienze mediche e da quelle amministrative, con percentuali intorno al 7-8%.

QPG: tra le facoltà umanistiche, Scienze politiche, Giurisprudenza ed Economia oscillano sul 6-7%, seguite da Antropologia (5%), Architettura e Psicologia (4%).

QPC: i 17 partecipanti al corso dichiarano di essere iscritti o di lavorare nei seguenti campi: 6 Ingegneria, 3 Sociologia, 2 Scienze politiche, 1 Amministrazione, 1 Arte, 1 Biologia, 1 Diritto, 1 Lingue Straniere, 1 Musica.

⁷ Vengono menzionate le seguenti lingue: inglese, tedesco, italiano, francese, portoghese, svedese.

⁸ Vengono menzionate le seguenti lingue: italiano, portoghese, ebraico.

⁹ QPG con 358 risposte. Il totale delle risposte ammonta al 136%, dato che evidenza che una percentuale degli intervistati segnala più di una LS nel curriculum scolastico.

A8	LS (al momento dell'intervista, in università o altri contesti formali) ¹¹	nessuna	65	58
		inglese	12	18
		francese	17	12
		tedesco	8	12
		italiano	7	12
		portoghese	7	18
		catalano	---	12
		altre ¹²	1	---
A9/A10	LS (contesti diversi da A8, non formali o informali) ¹³	nessuna	53	59
		inglese	12	---
		tedesco	8	12
		francese	15	18
		italiano	6	12
		portoghese	6	6
		catalano	1	---
		altre ¹⁴	3	---

FIGURA 22. *Profilo linguistico degli intervistati in QPG e QPC.*

- La percentuale di coloro che dichiarano di avere avuto una formazione linguistica bilingue in famiglia è molto simile per i due gruppi (7% nel QPG e 6% nel QPC, in A3/A4). Ben più alta risulta essere la percentuale di bilinguismo scolastico: quasi uno su due rispondenti al QPG dichiara di aver studiato in scuole bilingui (per un totale del 46%, tra tutte le lingue menzionate in A5/A6) e, tra questi, solo una quantità minima (3%) appartiene alle famiglie bilingui sopra menzionate (percentuale non riportata

¹⁰ Vengono menzionate le seguenti lingue: cinese, giapponese, arabo, finlandese, svedese, russo, portoghese, latino, greco.

¹¹ Con percentuali superiori al 100% per la possibilità di più di una selezione. Le lingue 'altre' in QPG corrispondono a quelle menzionate nella nota 5 di questo capitolo, ad eccezione del portoghese, già discriminato nella lista, del latino e del greco.

¹² Vengono menzionate le seguenti lingue: cinese, giapponese, coreano, russo, finlandese, svedese, nonché latino e greco.

¹³ Il totale delle risposte in QPG ammonta al 104%. Una bassa percentuale di rispondenti ha fatto riferimento a più di una LS, fino a un totale di quattro. Dei 7 apprendenti che rispondono affermativamente in QPC, uno dichiara di stare studiando, al momento due lingue, dato che giustifica l'eccedenza del totale percentuale.

¹⁴ Vengono menzionate le seguenti lingue: cinese, giapponese, coreano, finlandese, danese, svedese, russo, arabo.

in tabella). Tra i rispondenti al QPC le risposte affermative si assestano su una percentuale inferiore, 12%, per un totale di 2 apprendenti su 17. Di fatto, l'88% degli iscritti al corso, dichiara di aver avuto una formazione monolingue contro il 54% del totale della popolazione intervistata [A5/A6]¹⁵.

- I dati riguardanti lo studio delle LS in contesto scolastico non riservano particolari sorprese [A7]: si conferma una netta predominanza dell'inglese come lingua di studio curricolare (per 9 intervistati su 10, in media), seguita dal francese (per il 32% in QPG e il 25% in QPC). Tedesco e italiano vengono menzionate rispettivamente dal 4% e dal 2% degli intervistati in QPG, seguite da altre lingue (vedi nota 8), anch'esse dal 2% degli interpellati.
- Più interessanti i dati riguardanti lo studio di LS in ambito universitario o in altri contesti formali (A8). Tra gli iscritti al corso di IC (QPC) la percentuale di coloro che dichiarano, al momento dell'intervista, di non star seguendo nessun corso di LS è inferiore a quella rilevata in QPG (58% contro 65%).

Al maggiore coinvolgimento nell'apprendimento di LS, in generale, aggiungiamo che il gruppo C conferma una netta preferenza per le lingue neolatine, studiate dal 54% degli iscritti (il totale somma le percentuali di francese, italiano, portoghese e catalano) contro un 34% per le stesse lingue in QPG.

¹⁵ Ciò potrebbe far supporre che il bilinguismo (trattandosi, soprattutto di lingua inglese) venga vissuto come una competenza che soddisfa le proprie aspettative pragmatico-comunicative, in modo tale da non incentivare lo sviluppo di competenze in altre LS. Tale supposizione contrasta, però, con un'espressione di interesse per un corso di IC più alta tra i bilingui rispetto al totale delle risposte del QPG (90,5% contro l'86,3%, dati non inseriti in tabella).

- I dati relativi al contatto con LS in ambiti non formali e informali (A9/A10) evidenziano, per il gruppo C, la tendenza a prediligere lingue europee diverse dall'inglese.
- Se sommiamo le percentuali di coloro che, al momento dell'intervista, dichiarano di star studiando una o più LS in contesti formali, non formali o informali (A8/A10), al 62% per la popolazione universitaria intervistata (QPG) si contrappone il 102% degli iscritti al corso (QPC)¹⁶.

Il gruppo degli iscritti al corso si distacca, quindi, per un interesse progressivo attivo per lo studio delle LS. Tale caratteristica avallerebbe la convinzione, condivisa dagli intercompensionisti, che lo sviluppo di competenze di intercomprensione sia da ritenersi complementare e non sostitutivo di percorsi 'tradizionali' di apprendimento di LS.

La prima sezione del QP si chiude con un blocco di tre domande [A11/1, A11/2, A11/3] che chiedono all'intervistato di situarsi nel contesto formale di apprendimento, e di definire: se stesso come apprendente di LS, le sue priorità nei riguardi della lingua studiata, la sua idea di docente 'competente'. La breve analisi delle risposte è supportata dai grafici della FIGURA 23, più avanti.

- *A11/1, polo apprendente.*

Si può osservare come la modalità mista autonomia-collaborazione, nella gestione del proprio percorso di apprendimento, sia quella nella quale si identifica la grande maggioranza degli intervistati di entrambi i gruppi il 73% in QPG

¹⁶ Tale percentuale è giustificata dalla possibilità di segnalare più di una LS oggetto di studio.

e ben l'82% in QPC. Nell'approccio esclusivamente collaborativo non si identifica nessun intervistato del gruppo C mentre viene invece prescelto da 1 intervistato su 10 in QPG. Percentuali molto vicine (16% e 18%) si riferiscono invece ai rispondenti, rispettivamente in QPG e QPC, che si identificano come apprendenti tendenzialmente autonomi.

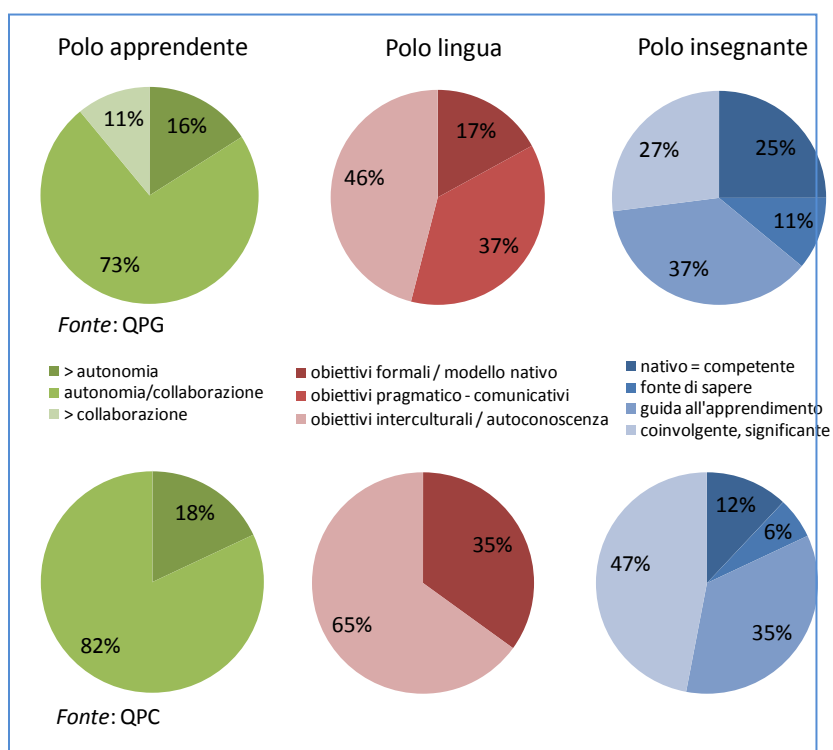


FIGURA 23. Percezione dei tre poli attivi dell'atto didattico da parte degli intervistati.

- *A11/2, polo lingua.*

La definizione della competenza linguistica come pura competenza formale viene selezionata dal 17% in QPG ma è assente nelle risposte in QPC. La maggior parte degli intervistati di entrambi i gruppi si definisce, invece, tendenzialmente

interessata allo sviluppo delle LS in quanto strumento di interazione e comunicazione (un intervistato su tre). La dimensione riflessiva e interculturale della competenza linguistica viene riconosciuta come propria dal 46% in QPG e da ben il 65% in QPC.

- *A11/3, polo insegnante.*

L'identità dei gruppi differisce più chiaramente per quanto riguarda l'identificazione delle caratteristiche del docente 'competente': in QPG ha maggior peso una visione conservatrice della funzione docente, con la scelta di una figura tradizionale del docente (competenza linguistica nativa, trasmettitore unilaterale di sapere) da parte di più di un terzo degli intervistati. Al contrario, nelle risposte degli iscritti al corso prevale la valorizzazione del docente-guida, di una figura capace di dare significato (*ergo*, di motivare) al processo di apprendimento (8 apprendenti su 10 nella somma delle percentuali relative alle due connotazioni).

6.1.2. Percezione delle lingue romanze.

La seconda sezione [B] è stata pensata con l'obiettivo di evidenziare quale percezione avessero gli intervistati delle lingue romanze (Lrom) oggetto del percorso di IC. È stato chiesto loro di:

- valutare la propria competenza ricettiva scritta sottolineando l'importanza di *a*) limitarsi a questa, senza considerare quindi la competenza ricettiva orale e produttiva, sia scritta che orale, *b*) di usufruire, come guida, dei descrittori riportati all'inizio della sezione, adattati su base del QCER (cfr. FIGURA 24) [B1-B5];

- manifestare e motivare un eventuale interesse nel miglioramento della suddetta competenza [B6 e B7];
- quantificare e motivare la percezione dell'utilità della propria lingua madre (L1) nella comprensione delle lingue in oggetto [B8 e B9]

Il grafico a linee superiore della FIGURA 25 è stato elaborato in base alle risposte B1/B4¹⁷ del QPG. Esso evidenzia una forte regolarità decrescente della percezione che gli intervistati hanno della loro competenza ricettiva scritta nelle quattro lingue romanze. Non sorprendentemente, rileviamo che a maggiore livello di competenza corrisponde un minor numero di frequenze.

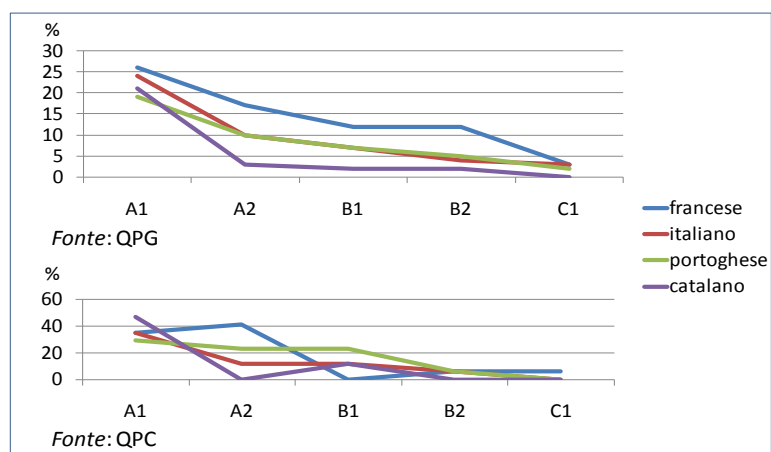


FIGURA 24. Autovalutazione della competenza ricettiva scritta nelle LS romanze.

Il francese (in linea con quanto risulta anche dal profilo linguistico sintetizzato nel precedente paragrafo) è la lingua compresa dal maggior

¹⁷ L'impossibilità di escludere dalla partecipazione al sondaggio i soggetti con L1 diversa dallo spagnolo ci ha portato a decidere di inserire anche quest'ultimo nelle LS romanze oggetto della riflessione. Avendo ricevuto una sola risposta, non abbiamo incluso la lingua nell'analisi.

numero di intervistati con una livello di competenza maggiore rispetto alle altre lingue; la competenza intermedia, in particolare, si stabilizza a livelli più alti che nelle altre lingue (12% per B1 e B2).

L'italiano e il portoghese si situano a livelli sensibilmente più bassi del francese, mentre la competenza ricettiva del catalano viene 'autocertificata' da un numero esiguo di persone, quasi esclusivamente a livello A1.

Il grafico inferiore, che si riferisce alle risposte del QPC, mostra una variabilità che riteniamo essere più apparente che sostanziale, rispetto al primo. Le caratteristiche, che vale la pena evidenziare qui, riguardano due lingue: il francese, che presenta una percentuale nettamente maggiore di intervistati con competenza a livello A2 (ma con un crollo a livello B1)¹⁸, e il portoghese, compreso a livello intermedio da una percentuale maggiore di persone rispetto a QPG.

L'86% del gruppo C ha risposto affermativamente all'espressione di interesse per un corso di IC [B6], adducendo motivazioni che vanno dal semplice interesse per le lingue, in generale, all'utilità in campo professionale, dalla cultura personale (percepita soprattutto attraverso il canale scritto), alla consapevolezza della possibilità di accesso e comprensione di altre culture [B7]. Ne riportiamo alcune che ci sembrano particolarmente esemplificative¹⁹:

(32) Creo que independientemente de la lengua natal, el uso de diferentes lenguas ayuda a comprender varias formas de expresarse en diferentes contextos culturales.

¹⁸ Ricordiamo che uno dei requisiti richiesti, per l'iscrizione al corso, era quello di dichiararsi, seppure informalmente, competenti nelle lingue oggetto del corso a non più del livello A2 (e per non più di due lingue su quattro). La richiesta è stata fatta con carattere non coercitivo ma apportando motivazioni didattiche, riguardanti gli aspetti metodologici e gli obiettivi del corso.

¹⁹ Tra parentesi, in questo blocco e negli analoghi che seguiranno, il numero del rigo del foglio excel del QPG da cui è stata tratto il commento.

Así mismo, el estudio de lenguas es una forma de acceder a mucha de la información que existe en internet que en un idioma puede ser mala y en otro de mejor calidad.

(39) Considero que la comprensión de diferentes idiomas es una herramienta indispensable para elevar los estándares de conocimiento, cultura y sociales de una persona. Así como un potencializador de su perfil profesional.

(73) Interes intelectual, capacidad comunicativa.

(81) Me parece una opción interesante además de inglés para estar en capacidad de conocer más y comunicarme con otras culturas de origen latino.

(131) El conocimiento y la cultura no están en un sólo idioma.

(183) Por el placer que representa comprender lo que otro escribe, la magia de lo que transmite y la emoción con que busca llenarnos. Frente a la lectura más simple, la emoción se circunscribe al hecho mismo de sentirme parte de un espacio más allá de la comodidad de lo que creo comprender perfectamente.

(320) Ya que no se ninguna de las anteriores.

(346) Leer en otro idioma ayuda mucho a expandir el vocabulario, mejorar la escritura (ortografía, gramática) y las habilidades de construir sentido.

(395) Porque quiero realmente ser multilingue.

(460) Porque no solo amplía el conocimiento de una cultura sino que facilita el entendimiento de una tercera lengua.

(523) Porque son idiomas que, debido a su gran similitud con mi lengua madre, español, serían fácilmente comprensibles en medio escrito y me permitirían acceso a mayor cantidad de información.

In [B8], invece, è stato chiesto di valutare il grado di utilità della L1 nell'apprendimento delle altre Lrom. Nella FIGURA 25 sono stati accorpatis i risultati del QPG, del QPC e del QI. Si è ritenuto opportuno formulare la stessa domanda nel questionario successivo (QI) per sondare un eventuale movimento della 'sensibilità' rispetto al legame formale e culturale esistente tra le varie lingue della famiglia romanza (dovuto all'introduzione alla metodologia fatta durante il primo incontro)²⁰.

A differenza di una sostanziale uniformità nella valutazione del peso della L1 nei due QP, l'istogramma relativo al QI conferma un picco di

²⁰ Come già specificato in questa sede, il QI è stato sottoposto durante il primo incontro con il gruppo classe, alla fine di un momento di conoscenza, scambio di aspettative e riflessione sul funzionamento del corso e sui meccanismi che entrano in gioco durante un lavoro simultaneo su più lingue.

consapevolezza dell'importante ruolo della L1 nel processo di apprendimento ricettivo simultaneo. Segnaliamo anche l'irrilevante percentuale di coloro che dichiarano 'inutile' la competenza in L1 nello studio di lingue affini, relativa a QPG.

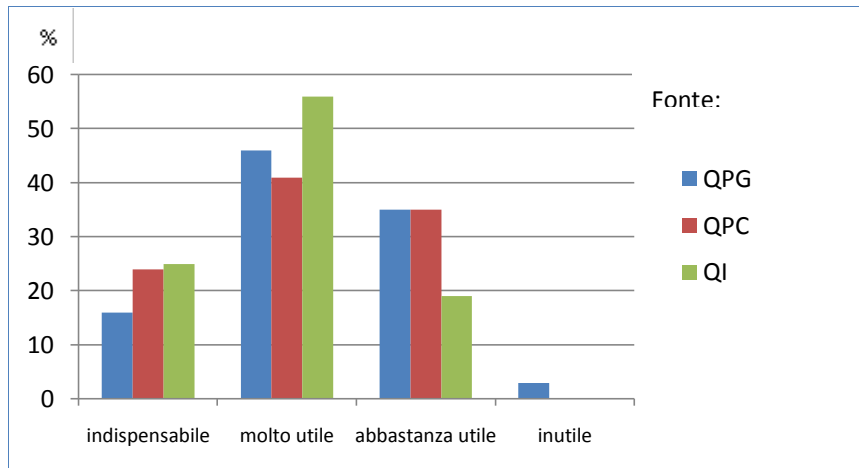


FIGURA 25. Ruolo della L1 nella percezione della comprensione delle Lrom.

Al punto di cui sopra, è stata fatta seguire una domanda aperta in cui si chiedeva di motivare il perché si assegnasse un certo grado di utilità alla L1 [B9]. Un'analisi delle frequenze lessicali dei testi che costituiscono le risposte in QPG²¹ evidenzia riferimenti alle radici comuni delle lingue e alla presenza di similitudini, collegamenti, spazi comuni, di condivisione. Viene esplicitamente fatto riferimento ai livelli di analisi grammaticale e lessicale, che sembrano quindi essere quelli maggiormente identificati come caratterizzanti l'identità di una lingua, mentre sono scarsi i riferimenti agli altri livelli di analisi e al legame lingua-cultura.

Riportiamo, invece, le risposte aperte rilevate in QPC [B9], alle quali facciamo seguire alcune osservazioni.

²¹ Effettuata online con l'ausilio di Lextutor.ca, su 323 risposte ottenute.

- (2) Porque todos esos idiomas tienen raíces similares, luego tienen una gramática y vocabulario muy parecido.
- (3) Todas estas idiomas comparten muchas cosas que permiten asimilar conceptos y experiencias a través de la asociación.
- (4) Al encontrar patrones, raíces, usos comunes, etc, dentro de los idiomas citados, será mucho más sencillo tener una comprensión general de las estructuras que los rigen para asimilarlas con mayor facilidad.
- (5) Porque las 5 lenguas tienen una profunda relación y por lo tanto el dominio de mi lengua materna me puede dar algunas tácticas para asociar los términos que no conozco en los demás idiomas.
- (6) Porque según entiendo todas tienen unas bases similares, entonces puede ser más fácil aprender una de estas lenguas conociendo una que es parte de las lenguas romances.
- (7) Guarda parecidos léxicos con varias de las lenguas derivadas del Latín, además muchas de las raíces latinas se usan muy seguidamente en las lenguas romances. También al conocer la complejidad de mi lengua nativa comprendo la ventaja significativa frente a otras lenguas.
- (8) Son lenguas romances que puede tener afinidades en diferentes aspectos.
- (10) Porque tiene relación.
- (12) Por las similitudes de estructura gramatical, de vocabulario y de contexto histórico y cultural.
- (15) En mi profesión los sistemas legales pertenecientes a los 5 idiomas son igualmente similares (derecho escrito y de fuente romanista) y mi especialidad es el derecho comparado. Me parece útil y pertinente.
- (16) Considero que contiene en gran parte las raíces y fundamentos lingüísticos de las otras lenguas.
- (17) Porque todas estas lenguas neolatinas deben conservar algo de mi lengua madre.

Il gruppo C mostra una consapevolezza diffusa del legame tra la L1 e le altre Lrom. La riflessione, nella maggior parte dei casi, però, si dà a livello formale, con riferimento alle strutture grammaticali e al lessico comune. Sono sporadici i riferimenti alle radici comuni (2, 7, 16) e solo al punto 12 si fa riferimento ad una condivisione di aspetti culturali.

Consideriamo particolarmente interessanti due riflessioni: al punto 7, la relazione tra le varie lingue viene filtrata dal concetto di complessità

formale, e viene sottolineato il vantaggio di poter usufruire della riflessione nella L1 e sulla L1.

Al punto 15, abbiamo la sensazione che la dimensione comparativa della proposta didattica (chiaramente esplicitata nel programma usato per pubblicizzare il corso) sia stata assimilata agli interessi professionali specifici del rispondente che sottolinea, anche se non esplicitamente, la base culturale comune in campo legislativo dell'area romanza, con specifico riferimento al Diritto Romano comparato, di cui si occupa.

6.1.3. Espressione di interesse per un corso di Intercomprensione.

Chiude il QP una terza sezione [C] che si focalizza sulla formulazione di interesse, da parte degli intervistati, nei confronti di un corso di IC [C1], sulle motivazioni [C2] e su eventuali preferenze di tematiche di lavoro e di confronto [C3/C4].

Rispondono in modo affermativo all'esplicitazione di interesse l'85% degli intervistati del gruppo G²², mentre è, a rigor di logica, il 100% di coloro che si sono iscritti.

È stato predisposto un ventaglio di motivazioni, che riportiamo per esteso qui di seguito, dal quale gli intervistati potevano selezionare fino a un massimo di 3 opzioni²³:

- a. Me gusta, en general, la idea de poder leer textos en idiomas extranjeros que no conozco.
- b. Me interesa desarrollar la posibilidad de leer textos en lenguas originales afines a mis estudios.
- c. Creo que es una buena oportunidad para acercarse a más lenguas y entender cuál me gustaría más aprender 'de verdad'
- d. Me da curiosidad el enfoque propuesto, por se una novedad para mí.

²² Le percentuali che riportiamo qui di seguito per il QPG sono, quindi, state calcolate su questa base.

²³ La voce 'altro', in coda alle voci predeterminate, non è stata selezionata da nessuno degli intervistati.

- f. Me interesa acercarme a idiomas que son cercanos a mi lengua madre y similares entre ellos.
- g. Es una buena oportunidad para aprender saberes de otras culturas.
- h. Pienso que una formación plurilingüe es una contribución a mi crecimiento como 'ciudadano del mundo'.
- i. Pienso que es una forma de desarrollar conocimiento de si mismos como aprendientes y como personas.

I punti *a* e *g* sono quelli che raccolgono il maggior numero di consensi, sia nel gruppo G (rispettivamente il 56% e il 57%) che nel gruppo C (il 53% per entrambe le voci). Viene, perciò, valorizzata la possibilità di avvicinarsi alla letteratura e all'informazione generale, in lingua originale, e di avviare un percorso di formazione linguistica che risponda ad esigenze socio-culturali del mondo globalizzato.

Segue, in ordine di preferenza, la consapevolezza che si tratti di una forma diretta ed efficace di entrare in contatto con saperi di altre culture (opzione *f*, con il 46% in QPG e il 41% in QPC).

Il gruppo C mostra forte interesse anche per la letteratura specialistica (opzione *b*, con il 53% contro il 39% in QPG) e conferma di essere attratto dalle caratteristiche di attualità e innovazione della proposta didattica (opzione *d*, con il 47% delle preferenze contro il 24% in QPG). Le opzioni *c*, *e*, *h* riscuotono intorno al 20% di interesse in entrambi i gruppi.

Per quanto riguarda le tematiche da trattare in classe, esprimono preferenze il 44% in QPG e il 41% in QPC, mentre i restanti intervistati in QPC si definiscono 'di ampi interessi', e per tale motivo non selettivi. La popolazione in QPG si divide equamente: l'interesse per tematiche trasversali viene espresso dal 51% dei rispondenti in QPG e dal 57% in QPC, mentre prediligono tematiche culturalmente connotate il 49% in QPG e il 43% in QPC. I due gruppi non si discostano significativamente per quanto riguarda la scelta delle aree di interesse: viene indicata, al

primo posto, la cultura popolare (65-70% in media), alla quale segue la cultura 'alta' (60%), con particolare riferimento all'arte e alla letteratura. La storia e l'attualità vengono prescelte da circa la metà degli intervistati, mentre riscuotono minore interesse la politica, l'economia e, forse meno prevedibile, il tempo libero.

6.2. Questionario Iniziale (QI)

Attraverso la somministrazione del Questionario Iniziale (QI) agli iscritti al corso di IC si è voluto raccogliere dati relativi a:

- le motivazioni che spingono gli apprendenti a intraprendere l'esperienza (punti 1, 2 del questionario);
- la dimensione emozionale che li caratterizza maggiormente al primo contatto con una lingua non conosciuta (punti 3, 4);
- la rappresentazione della nuova esperienza (punto 5);
- le rappresentazioni che gli apprendenti hanno delle lingue coinvolte nel percorso (punti 6/13).

Con l'ausilio di alcune sintesi grafiche, procediamo alla presentazione di quelli che, a nostro avviso, sono i risultati più salienti. Premettiamo che la totalità degli iscritti dichiara di non aver mai sentito parlare di IC prima di imbattersi nell'informazione sul corso²⁴.

²⁴ Alla risposta negativa perentoria di 15 apprendenti su 17, fanno eccezione le due risposte seguenti, peraltro riferite più al concetto di affinità linguistica che sta alla base dell'IC che alla metodologia didattica:

(6) No, aunque me parecía que debía existir algún modelo gramatical que unificara estas lenguas a partir de sus raíces y facilitara su aprendizaje.

(13) Había escuchado sobre la facilidad que se puede dar e intercomprension, debido a raíces comunes del griego y el latino en muchas lenguas occidentales.

La FIGURA 26 sintetizza graficamente i dati relativi a [2, 5, 6], che abbiamo messo in relazione perché contribuiscono a evidenziare una situazione iniziale tendenzialmente stimolante da un punto di vista motivazionale nonché la prevalenza di un contesto emozionale sereno. Nello specifico:

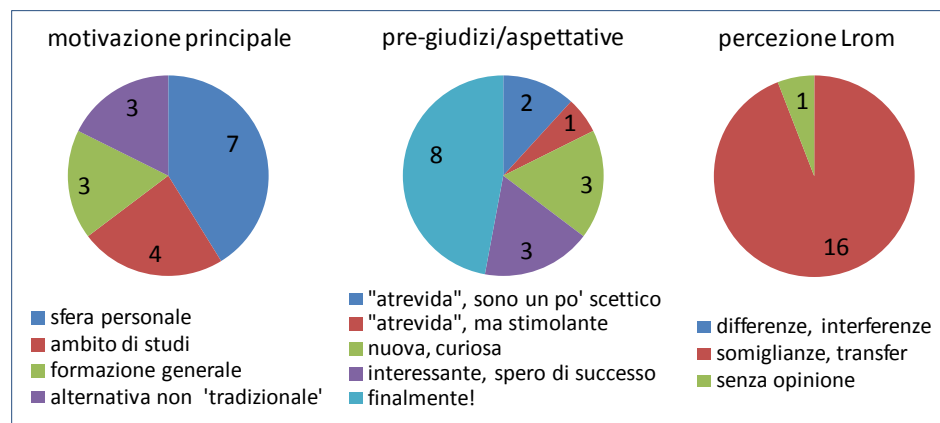


FIGURA 26. *Profilo apprendente nel momento del 'contatto' con il corso di IC²⁵.*

- Quasi la metà degli iscritti al corso si dichiara spinta da motivazioni intrinseche, relative alla sfera personale (affettiva, di interessi, programmi di viaggio), mentre il resto del gruppo si divide in modo equo tra motivazioni estrinseche (formazione generale, ambito di studi) e curiosità dovuta alla novità metodologica della proposta.
- Non vengono espressi pregiudizi negativi rispetto al processo di apprendimento che si sta per mettere in moto: al contrario, si dichiarano entusiaste 8 persone su 17; altrettante scelgono opzioni che sottolineano la novità, lo stimolo e la speranza di successo

²⁵ I grafici del presente questionario, e dei seguenti, si basano sul calcolo delle frequenze riferite al totale degli intervistati, 17, se non diversamente specificato.

della proposta. Una sola persona, nel gruppo, esprime scetticismo rispetto alla riuscita della stessa²⁶.

- Quando sollecitato su cosa significasse pensare ad uno studio simultaneo di più lingue appartenenti alla stessa famiglia, il gruppo si dimostra compatto nel dichiarare che sono le zone di sovrapposizione, di intelligibilità, di trasparenza, tra le lingue ad attirare l'attenzione, facendo emergere la consapevolezza del valore del trasferimento di conoscenze prelieve da un'area linguistico-culturale all'altra.

Solo un interpellato si dichiara senza opinione rispetto a tale punto mentre non vi sono adesioni all'opzione che sottolinea eventuali preoccupazioni dovute alle interferenze tra le lingue.

Il grafico della FIGURA 27 si riferisce al punto 4, che indaga le difficoltà o 'blocchi' nello studio delle LS (in generale), riscontrati da 6 apprendenti su 17 (punto 3). Dalla lettura degli istogrammi evinciamo che:

- qualsiasi sia la difficoltà presa in considerazione tra le opzioni proposte, la forte predominanza delle risposte nella colonna 'a volte' suggerisce che, per la maggior parte degli intervistati, predomina una percezione di saltuarietà dei problemi riscontrati.
- Fa eccezione la voce 'non mi piace avere a che fare con una lingua che non conosco sufficientemente' che viene contrassegnata come problema inesistente da quattro persone su sei (colonna 'mai').
- La necessità di avere conferma della bontà della comprensione se non, addirittura, l'esperienza di 'blocco' dovuto a una mancata

²⁶ Si è voluto mantenere nella *legenda* della torta centrale della FIGURA 26 il termine spagnolo *atrevida*, per la sua particolare connotazione nella comunicazione tra colombiani che, secondo il nostro parere, la traduzione letterale 'ardita' non riesce a rendere.

comprensione, vengono segnalate come costanti (colonna 'sempre') da due dei sei rispondenti.

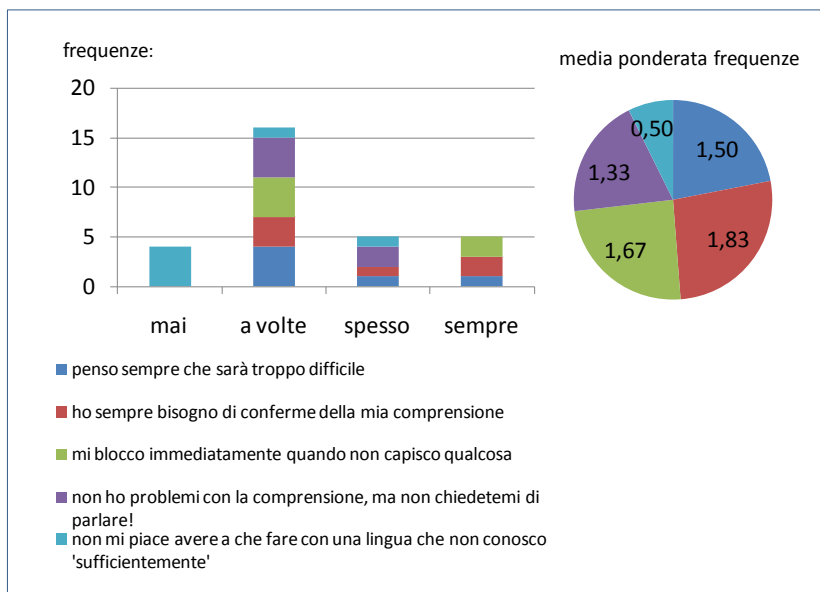


FIGURA 27. Frequenze e media ponderata delle difficoltà percepite con LS nuove.

Il grafico a torta, sempre nella FIGURA 27, raccoglie le medie ponderate delle diverse voci, evidenziandone il diverso peso. La sensazione di 'troppa difficoltà' è quella di gran lunga meno percepita (valore 0,50) mentre le altre voci si assestano su valori medi più compatti (valori da 1,33 a 1,83). La necessità di avere sempre qualche tipo di conferma della propria comprensione si conferma essere l'ostacolo più sentito (valore 1,83).

Sempre nell'ambito di eventuali ostacoli all'apprendimento delle lingue, ma con riferimento specifico, ora, al gruppo delle Lrom oggetto del corso, è stato chiesto di individuare quale fosse il livello di analisi linguistica nel quale si riscontrassero i maggiori ostacoli.

Nella FIGURA 28 presentiamo i dati relativi al quesito [7] ai quali affianchiamo un grafico che riassume il grado di utilità della L1 percepito

per ognuno dei livelli di analisi considerati [8, 9]. Per maggiore chiarezza, riportiamo il testo completo delle opzioni relative a questo ultimo punto.

9. Si piensas que tu lengua madre tenga cierto grado de utilidad, clasifica las siguientes afirmaciones:

- a. Es una ayuda para entender el significado de palabras de origen latina.
- b. Es una ayuda a nivel gramatical, porque los idiomas romances tienen el mismo orden de palabras.
- c. Es una ayuda por las similitudes de la organización textual: un texto en un idioma romance nunca te resulta completamente 'desconocido'.
- d. Es una ayuda en cuanto estamos hablando de lengua escrita, sería diferente si se tratara de lengua hablada.
- e. Es una ayuda porque culturalmente pertenece a la misma familia y tiene, consecuentemente, referencias culturales comunes.

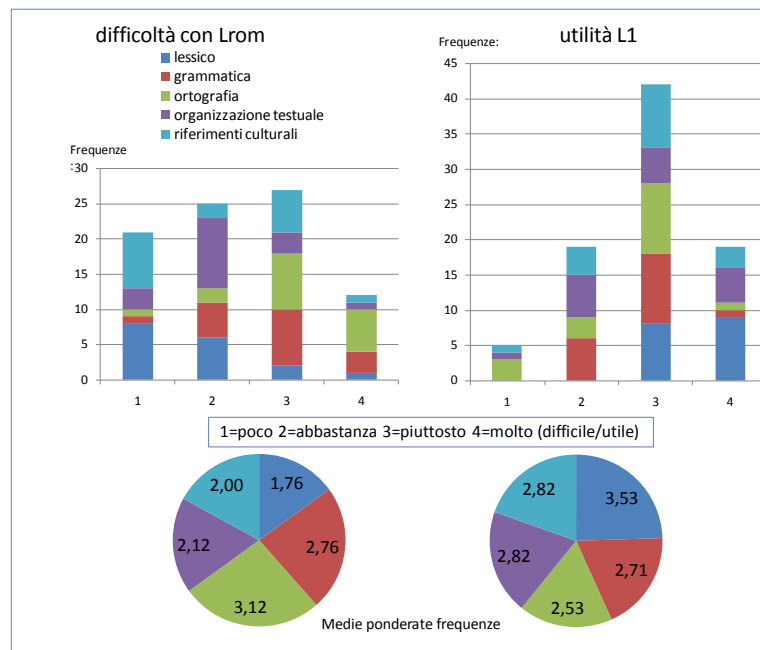


FIGURA 28. Frequenze e media ponderata delle difficoltà con L1 e percezione dell'utilità della L1.

Il confronto dei due blocchi di dati ha lo scopo di verificare se a un maggiore grado di difficoltà percepito nell'affrontare i diversi livelli di

analisi di una lingua affine alla propria L1 corrisponde la percezione di un minore grado di trasparenza tra le lingue²⁷.

Per quanto riguarda la distribuzione delle difficoltà percepite sui vari livelli di analisi (istogrammi), il lavoro sul lessico e sugli aspetti culturali delle lingue è quello che viene percepito come meno oneroso, seguito dalla testualità e, con una distribuzione più uniforme, dalla grammatica. Al contrario, l'ortografia viene definita tendenzialmente problematica (forte distribuzione sui due gradi di maggiore difficoltà).

Parallelamente, per quanto riguarda l'utilità della L1, il grafico evidenzia una percezione di utilità medio-alta dello spagnolo per tutti i livelli di analisi considerati, tra i quali spicca il lessico, seguito dai riferimenti culturali e dall'organizzazione testuale. La L1 sembra incidere in modo meno rilevante, stabilizzandosi sui livelli medi, quando l'attenzione si sposta su grammatica e ortografia.

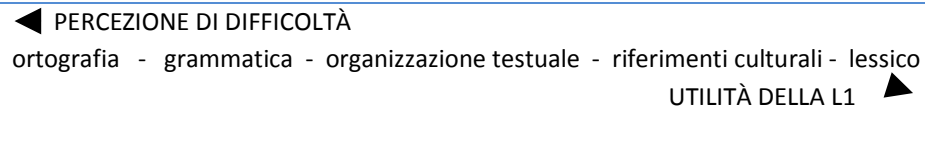
Sempre nella FIGURA 28, i grafici a torta relativi alle due domande (difficoltà percepite e utilità della L1) riportano i valori delle medie ponderate per ciascun livello di analisi. Dal confronto tra i valori medi di ogni livello, nei due grafici, risalta la presenza di una relazione inversa tra percezione del grado di difficoltà e del grado di utilità della L1. Ciò è confermato dal calcolo della correlazione per ranghi di Spearman: ordinando i valori delle medie ponderate per rango, di entrambi i grafici, la correlazione risulta uguale a -97% (significativa allo $0,5\%$).

In altre parole, l'ordine di apprendimento dei diversi livelli di analisi è inverso se si considera la percezione della loro difficoltà o dell'utilità del supporto della L1²⁸.

²⁷ In tutti i questionari somministrati, come da testi allegati, è sempre indicato il valore attribuito alla scala numerica.

²⁸ Esemplichiamo: lo spicchio verde relativo all'ortografia evidenzia il valore massimo nella percezione di difficoltà e quello minimo di incidenza della L1. All'estremo opposto

Ecco la sequenza della doppia lettura:



Chiudono il QI un paio di quesiti che prendono in considerazione le quattro Lrom di studio, questa volta separatamente.

Viene chiesto agli intervistati di definire quanto ognuna di esse venga percepita 'vicina' allo spagnolo [10] e quale sia, sempre per ognuna di esse, la percezione del grado di difficoltà di comprensione scritta [12]. Per entrambi i punti è stata data la possibilità di motivare la propria graduatoria [11 e 13].

Anche in questo caso, il nostro interesse non è solo per l'analisi delle lingue prese separatamente (FIGURA 29, istogrammi, descrizione al punto *a*, qui di seguito), ma anche per la relazione tra la percezione del grado di familiarità e del livello di comprensione di ognuna di esse (FIGURA 29, grafici a torta, descrizione al punto *b*).

a) A nostro avviso, due dati saltano all'evidenza:

- la flessione del portoghese si discosta dall'andamento omogeneo delle altre lingue in entrambi i grafici e si osserva una duplice 'anomalia'. Innanzitutto, confrontando il portoghese con le altre Lrom, internamente a ogni grafico, la curva del primo si discosta dall'andamento molto più omogeneo delle altre lingue, che si mantengono su frequenze medie, senza particolari picchi né al

si posiziona, non sorprendentemente, il lessico, con il valore più basso di difficoltà percepita e quello più alto di percezione di utilità della L1.

ribasso né al rialzo, nell'arco di tutto il *continuum* di vicinanza/difficoltà. In secondo luogo, un confronto tra le curve del portoghese, nei due grafici, evidenzia un sensibile scostamento tra la percezione della vicinanza tipologica (frequenze molto basse nei valori intermedi) e della difficoltà di comprensione scritta (frequenze concentrate nei valori medio alti). Ciò non si riscontra nelle altre tre lingue che mantengono un andamento molto simile nelle due rilevazioni.

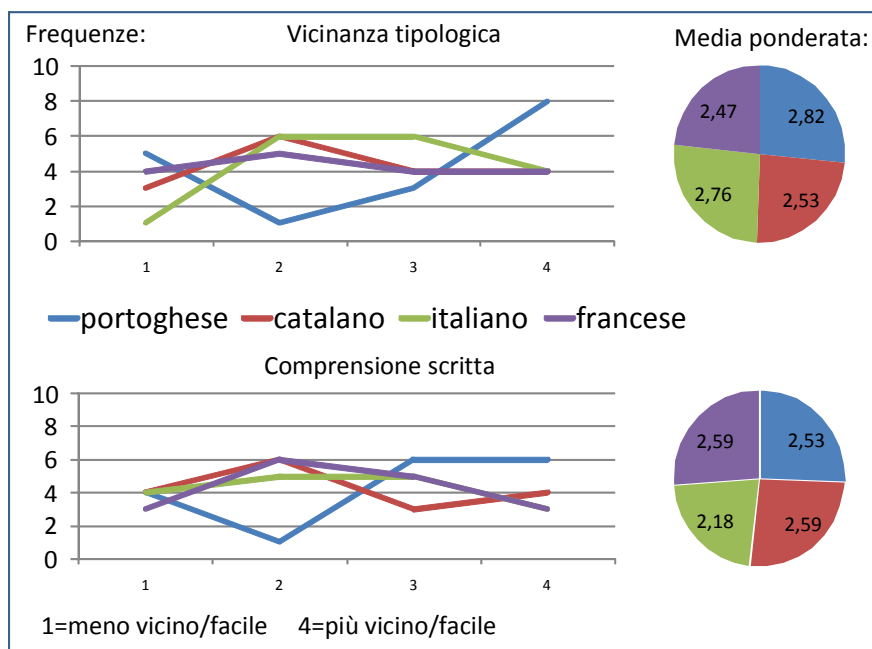


FIGURA 29. Percezione della vicinanza tipologica tra L1 e le singole Lrom e della difficoltà di comprensione scritta.

In altre parole, mentre francese, italiano e catalano sembrano indicare una relazione direttamente proporzionale tra distanza tipologica e grado di difficoltà di comprensione percepiti, per quanto riguarda la lingua portoghese, la percezione di ‘lingua facile da comprendere’ sembra prevalere sul grado di familiarità percepito .

- Le due curve del catalano, accomunabili a quelle dell'italiano e del francese, suggeriscono che la sua distanza dalla L1 e la sua difficoltà di comprensione hanno una percezione analoga a quella del francese e dell'italiano, lingue, secondo il *continuum* PECIF, non attigue allo spagnolo.

Da queste due osservazioni parte una nostra considerazione. Come descritto in §5.2.2.1, gli studi sull'IC romanza, in particolare del gruppo *EuRom*, sostengono come le tre lingue appartenenti al blocco iberico (P, E, C) siano strettamente interdipendenti a livello psicocognitivo e vengano, di norma, percepite come lingue attigue. Ci si sarebbe quindi aspettati che tale caratteristica si intravedesse anche attraverso i dati elicitati con una valutazione, da parte del gruppo, che accomunasse lo spagnolo al portoghese e al catalano, lingue tipo logicamente attigue e, quindi, di maggiore comprensione per un ispanofono.

Riteniamo plausibile interpretare 'l'anomalia' attraverso un paio di osservazioni.

- La lingua-cultura lusofona, seppur di indiscutibile peso nel subcontinente americano, non vengono sentite così prossime nella società colombiana. Il catalano, a maggior ragione, è una lingua generalmente considerata esotica o secondaria. Di fatto, il catalano è la lingua meno conosciuta dal gruppo e neppure il portoghese risulta essere così studiato, mentre l'italiano e il francese sono le lingue con le quali il gruppo ha avuto più contatto. La mancanza di contatto con le due lingue iberiche bersaglio consoliderebbe una distanza psico-affettiva che incide sulla percezione del loro

grado di comprensione, variabile alla quale attribuiamo un forte peso soggettivo (affettivo, appunto).

- Al contrario, la percezione della distanza tipologica di una lingua dalla propria L1 poggia in misura maggiore sulle conoscenze enciclopediche e ha, quindi, a nostro parere, una base prevalentemente cognitiva. È, ovviamente, sapere condiviso dal gruppo che nella penisola iberica vengono parlate le tre lingue. Allo stesso modo, con molta probabilità, tutti gli intervistati sono a conoscenza della familiarità strutturale del portoghese e del catalano con lo spagnolo. Ciò inciderebbe, a nostro avviso, sulla valutazione della distanza tipologica tra le suddette lingue.

- b) L'indipendenza delle due variabili viene confermata anche dall'analisi dei grafici a torta della FIGURA 29 che rappresentano le medie ponderate della distribuzione delle frequenze. Il calcolo della correlazione per ranghi di Spearman, in questo caso, conferma che questa non è significativamente diversa da zero, dato che esclude una relazione tra le due variabili.

Alcune risposte aperte relative alle due variabili considerate ci offrono spunti che, rafforzando quanto ipotizzato, evidenziano la 'logica' sottostante le risposte relative alle variabili considerate. Riportiamo qui di seguito le più pertinenti²⁹.

(11-6) Considero que el italiano por no tener un mayor conocimiento, inicialmente me pude generar algunas limitaciones temporales; igual con el catalán, lengua con la que he tenido poco contacto.

²⁹ In totale, sono 12 le risposte per il punto 11 relativo alla vicinanza percepita e 11 le risposte per il punto 13 relativo alla facilità di comprensione scritta. Facciamo precedere, ad ognuna di quelle selezionate, una coppia di numeri: il primo si riferisce alla variabile di riferimento, il secondo all'apprendente.

(11-12) El catalán lo asumo porque es parte del territorio español. El portugués casi por la misma razón, puesto que ha surgido de la mano y cercano a territorios de habla hispana. El italiano comparte muchas raíces latinas con el español, pero el francés sí se nota la gran diferencia incluso desde el léxico y la ortografía.

(11-16) El francés es el que, a mi percepción, más difiere del idioma español debido a la forma escrita y fonética que no se presenta en nuestro idioma.

(13-4) Definitivamente para mi el francés es un idioma que presenta dificultad para aprenderlo. Pero puede ser un simple prejuicio, porque en realidad lo he estudiado muy poco.

(13-5) Nunca he leído algo en catalán por lo tanto considero que es el más complicado...

(13-12) En este caso clasifiqué el catalán de último porque nunca lo he leído. El mismo caso con el portugués, que nunca he intentado leerlo pero asumo que debe ser más fácil que el francés, idioma que sí he intentado junto con el italiano, siendo el italiano más fácil de comprender.

(13-14) Aunque³⁰ tengo algunos conocimientos en italiano, considero que está más cerca del castellano, del portugués y el catalán.

(13-16) Acercamientos previos al portugués y una sensación de facilidad por el italiano, mientras que evidencio una diferencia muy marcada del idioma español con el francés.

Osserviamo che:

- c) Non si avverte una netta distinzione di contenuti tra i commenti relativi alla vicinanza tipologica [11] e quelli relativi al grado di comprensione [13]. Nella loro riflessione esplicita, gli intervistati tendono a sovrapporre i due concetti.
- d) Il francese si conferma la lingua ‘più conosciuta’ (cfr. anche FIGURA 24, nel capitolo precedente) e, quindi, quella che genera meno difficoltà di classificazione (11-6, 13-4).
- e) La descrizione in 11-12 rimanda chiaramente al concetto di *continuum* che caratterizza la metodologia *EuRom*. Interessante l’uso del verbo *asumir*, usato per la familiarità con il catalano e il

³⁰ Trovando incongruenze nella sintassi della frase, abbiamo questo chiarimento allo studente. Il connettivo *aunque* (anche se, sebbene) è stato usato con valore logico-causale (dato che, dal momento che).

portoghese, che indica una presa d'atto di qualcosa che 'così deve essere', nonostante non si abbiano elementi empirici per confermarlo.

- f) L'analogia tra i concetti 'lingua che non si conosce' = 'lingua difficile da comprendere' si evince chiaramente nelle risposte 11-6, 13-5, 13-12, 13-14, 13-16.

6.3. Questionario Pre-Lettura (QpreL)

In §5.2.4.1.iv abbiamo presentato in dettaglio gli obiettivi e le modalità di somministrazione del Questionario Pre-lettura (QpreL). L'*incipit* del testo introduce sia i primi che le seconde e chiarisce l'ottica di partecipazione alla raccolta dei dati:

Te estaremos periódicamente pidiendo que contestes los siguientes puntos, que tienen como objetivo tu confrontación con los mecanismos de comprensión que activas en el momento en que te acercas a un texto.
Recuerda que no hay respuestas correctas o equivocadas. La validez del resultado depende únicamente de tu disposición y franqueza.

Il questionario è stato disegnato prendendo spunto da:

- g) letteratura generale sulle strategie di comprensione³¹;
- h) studi sullo sviluppo di strategie in IC, in particolare nell'ambito della metodologia *EuRom*, a cui si è già fatto ampio riferimento;
- i) materiali, metodologia e obiettivi del corso.

³¹ Cfr., in particolare, Oxford (1990), Mokhtari, Reichard (2002), Vandergrift *et al.* (2006).

Il QpreL si struttura sostanzialmente intorno a tre domande (punti 1, 2 e 5 del questionario, con risposte a scelta multipla) che riguardano l'attivazione di strategie di pianificazione, di esecuzione e di controllo/riparazione del processo di comprensione. Abbiamo somministrato il questionario 4 volte: all'inizio del percorso (S2), in due sessioni intermedie (S6 e S11), in fase finale (S15), per permettere agli apprendenti di ripensare al processo in corso con un intervallo di 4/5 incontri.

L'analisi che proponiamo è trasversale e rileva l'andamento di ogni strategia a livello di gruppo classe, nell'arco delle quattro sessioni (Cfr. §6.2.1, §6.2.2, §6.2.3). Ha come obiettivo la verifica di eventuali sensibili oscillazioni nel modo di porsi del gruppo nei confronti del compito di lettura.

Ci serviamo di grafici a linee per ciascun gruppo di strategie per mostrare l'andamento della media ponderata delle risposte del gruppo per ognuna di esse nelle quattro sessioni (linee nere) nonché la loro tendenza (linee colorate, derivanti dai calcoli delle regressioni, di cui appaiono i risultati indicati con y e R_2 in ogni tabella). Considerato il numero limitato di somministrazioni, per poter verificare l'attendibilità statistica della tendenza³² si è proceduto al calcolo della significatività del gradiente, o coefficiente di pendenza (t -student)³³.

³² Trattasi della proiezione dell'incidenza della strategia nel tempo, la cui progressione può essere ragionevolmente imputata all'impatto, diretto o indiretto, del percorso di apprendimento.

³³ L'effetto nel tempo (misurato dal coefficiente t -student) può risultare crescente o decrescente con un margine di errore dell'1%, 5%, 10%, oppure costante. Può essere altresì definito di significatività positiva, negativa o nulla.

	strategia	effetto	
Strategie di pianificazione	1A	osservo la struttura di testo e paratesto	---
	1B	cerco di ricordare testi simili già letti	●
	1C	penso alle mie esperienze o conoscenze del tema	---
	1D	mi chiedo in che modo leggerò e con quali obiettivi	●
Strategie di esecuzione	2A	leggo lentamente e attentamente	---
	2B	se mi distraigo, rileggo	---
	2C	evidenzio l'informazione che mi interessa	---
	2D	cerco relazioni tra le varie informazioni e nozioni contenute nel testo	---
	2E	analizzo la mia comprensione, nel caso risulti conflittuale	---
	2F	mi concentro nella forma e traduco	---
strategie di controllo e riparazione	5A	uso il dizionario	●
	5B	rileggo cercando collegamenti anteriori	●
	5C	cerco chiarimenti nel lessico della stessa lingua	●
	5D	cerco chiarimenti nel lessico di un'altra LS	---
	5E	cerco chiarimenti nel lessico della mia L!	●
	5F	continuo a leggere e, a volte, il significato si chiarisce da solo	---
	5G	faccio ipotesi sul significato di parole che non capisco	●
	5H	se possibile, chiedo aiuto a un compagno	---
	5I	se possibile, chiedo aiuto all'insegnante	---
---	effetto costante		
●	effetto crescente (errore al 10%)		
●	effetto crescente (errore al 5%).		

FIGURA 30. Grado di efficacia delle strategie analizzate (t-student).

In §6.2.4 sono state integrate alcune riflessioni riguardanti la gestione affettiva del processo di comprensione, mentre in §6.2.5 si analizza la percezione di ‘movimento’ di atteggiamenti e aspettative nelle due somministrazioni intermedie (S6 e S11) e in quella conclusiva (S15).

Con riferimento alla FIGURA 30, riassumiamo qui di seguito le strategie analizzate, riportandone la rispettiva significatività. Ricordiamo che il procedimento inferenziale misura la significatività nel tempo di ogni strategia limitatamente al gruppo osservato.

6.3.1. Strategie di pianificazione

Al punto [1] del QpreL viene chiesto di rispondere alla domanda: ‘Cosa fai di solito PRIMA di leggere?’.

Riportiamo, per intero, il testo delle strategie selezionate, delle quali viene chiesto di indicare la frequenza d’uso. Segue la sintesi grafica (FIGURA 31).

1. Qué haces normalmente ANTES de leer?

Ordena las opciones según la frecuencia: 1=(casi)nunca, 2=ocasionalmente, 3=con (cierta) frecuencia, 4=(casi) siempre.

A. Observo la estructura del texto (título, subtítulos, número de párrafos, eventuales imágenes) y hago hipótesis acerca de su contenido.

B. Trato de acordarme eventuales textos similares que ya pueda haber leído.

C. Pienso en mi experiencia y/o conocimientos acerca del tema

D. Me pregunto cómo voy a leer y con cuáles objetivos.

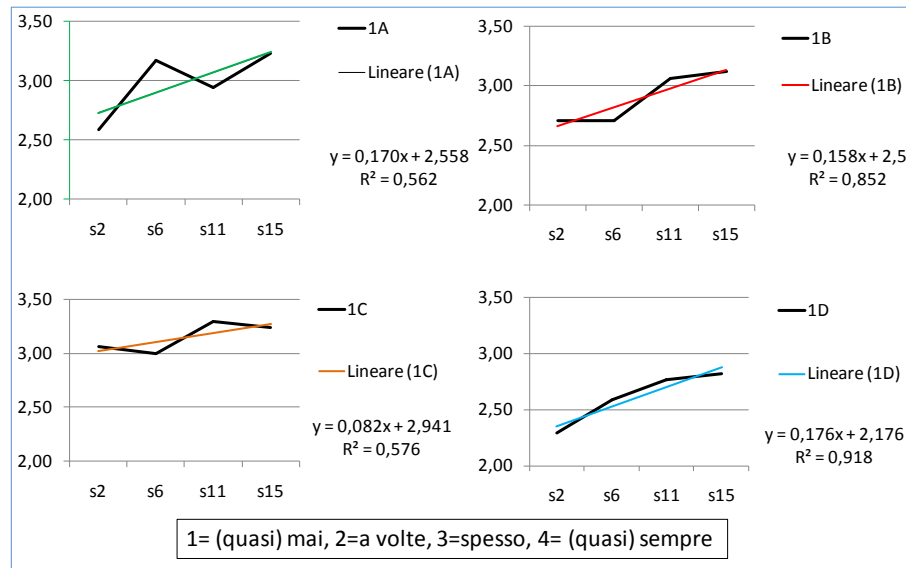


FIGURA 31. Medie ponderate e linee di tendenza delle strategie di pianificazione.

Nonostante in tutti i grafici si evinca una tendenza crescente dell'uso delle strategie nelle quattro sessioni, il calcolo della *t*-student conferma ciò che segue:

- a) strategia B: significatività crescente/effetto positivo al 10% ($t=3.40$, $\beta=0.16$);
- b) strategia D: significatività crescente/effetto positivo al 5% ($t=4.74$, $\beta=1.77$);
- c) strategie A e C: significatività costante/effetto nullo ($t<2.92$).

La pianificazione delle modalità e degli obiettivi di lettura (D) sembra, quindi, essere la strategia più incisiva nel tempo, seguita dal ricorso a esperienze di lettura su tematiche analoghe (B). Il processo non risulta aver avuto un simile impatto sul ricorso a conoscenze pregresse derivanti da altre fonti (C) e all'osservazione della struttura testuale e paratestuale (A). A questo proposito, vale la pena però notare che la strategia D è, inizialmente, quella con cui il gruppo dimostra minore familiarità (e che, di conseguenza, ha un margine più ampio di crescita). Al contrario, C viene, sin dall'inizio, usata molto frequentemente dal gruppo e mantiene, comunque, una frequenza molto alta. Per quanto riguarda A, il dato si riferisce, verosimilmente, alle poche sessioni in cui è stato usato materiale *Euronews*, dato che, per scelta metodologica, i testi *EuRom* si presentano epurati da elementi iconici, grafici o paratestuali. Ci sembra interessante la tendenza crescente di B, strategia che richiede di lavorare sia su associazioni semantiche (ricerca di testi con contenuti simili) che su analogie formali/strutturali (generi testuali analoghi).

6.3.2. Strategie di esecuzione

Il punto [2] del QpreL chiede di rispondere alla domanda: ‘Cosa fai di solito MENTRE leggi?’. Riportiamo, per intero, il testo delle strategie selezionate, delle quali viene chiesto di indicare la frequenza d’uso. Segue la sintesi grafica, nella FIGURA 32.

2. Qué haces normalmente MIENTRAS lees?

Ordena las opciones según la frecuencia: 1=(casi)nunca, 2=ocasionalmente, 3=con (cierta) frecuencia, 4=(casi) siempre.

- A. Leo lentamente y atentamente para entender lo más posible.
- B. Si se me va la concentración me devuelvo.
- C. Evidencio la información que más me interesa para memorizar mejor.
- D. Trato de encontrar relaciones entre las varias informaciones y/o nociones contenidas en el texto.
- E. Analizo mi comprensión en el caso la información resulte conflictual.
- F. Me concentro en la forma y traduzco.

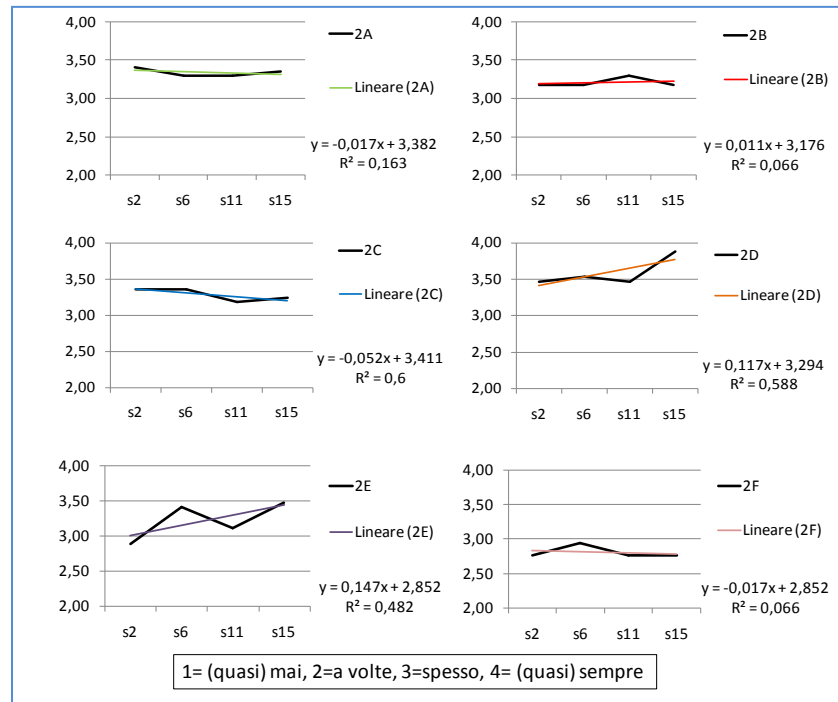


FIGURA 32. Medie ponderate e linee di tendenza delle strategie di esecuzione.

Dal grafico notiamo che:

- d) Le strategie D ed E mostrano linee di tendenza con una progressione positiva più accentuata delle altre. Nell'arco delle 15 sessioni, la ricerca di relazioni tra le informazioni contenute nel testo e la revisione dei propri percorsi di comprensione in caso di informazione conflittuale vengono valutati con frequenza crescente.
- e) Al contrario, le linee di tendenza delle strategie C e F sono, seppur di poco, decrescenti. La memorizzazione dell'informazione attraverso l'evidenziazione grafica del testo e il ricorso alla traduzione sono le strategie a cui gli intervistati dicono di ricorrere un po' meno verso la fine del processo.
- f) La sintesi grafica conferma una frequenza alta e stabile del ricorso a una modalità di lettura lenta e attenta (strategia A), nonché alla rilettura di selezioni di testo (strategia B)³⁴.

Il calcolo della *t*-student ha confermato una significatività costante per tutte le voci sopracitate (effetto nullo, $t < 2.92$ per ognuna di esse): nessuna tra le strategie di esecuzione selezionate avrebbe, quindi, una progressione significativa da un punto di vista statistico.

³⁴ A questo proposito si vedano i risultati e i commenti relativi alle attività di 'lettura cronometrata', in §6.5.2).

6.3.3. Strategie di controllo e riparazione (per il miglioramento della comprensione)

Il punto 5 del QpreL chiede di rispondere alla domanda: ‘Cosa fai quando vuoi capire di più?’. Riportiamo, per intero, il testo delle strategie selezionate, delle quali viene chiesto di indicare la frequenza d’uso. Segue la sintesi grafica, nella FIGURA 33.

5. Qué haces cuando quieres comprender más?

Ordena las opciones según la frecuencia: 1=(casi)nunca, 2=ocasionalmente, 3=con (cierta) frecuencia, 4=(casi) siempre.

- A. Busco palabras en el diccionario.
- B. Vuelvo a leer buscando conexiones con informaciones anteriores.
- C. Me pregunto si alguna palabra (de la misma lengua) que ya conozco me pueda ayudar.
- D. Me pregunto si alguna palabra (de otra lengua) que ya conozco me pueda ayudar.
- E. Me pregunto si alguna palabra de mi lengua madre me pueda ayudar.
- F. Sigo leyendo y, a veces, el significado se aclara solo.
- G. Hago hipótesis acerca del significado de las palabras que no entiendo.
- H. Si posible, le pido colaboración a un compañero.
- J. Si posible, le pido colaboración al profesor.

Le linee di tendenza risultano tutte positive, ad eccezione della strategia 5I.

Approfondiamo, però, le singole voci, attraverso il calcolo della *t*-student:

- a) strategia A: significatività crescente/effetto positivo al 5% ($t=4.62, \beta=0.09$);
- b) strategia B: significatività crescente /effetto positivo al 10% ($t=3.17, \beta=0.12$);
- c) strategia C: significatività crescente/effetto positivo al 10% ($t=4.16, \beta= 0.13$);
- d) strategia E: significatività crescente /effetto positivo al 5% ($t=6,32, \beta=0.12$);

e) strategia G: significatività crescente/effetto positivo al 5% ($t=5.48, \beta=0.22$);

f) strategie D, F, H, I: significatività costante/effetto nullo ($t<2.92$).

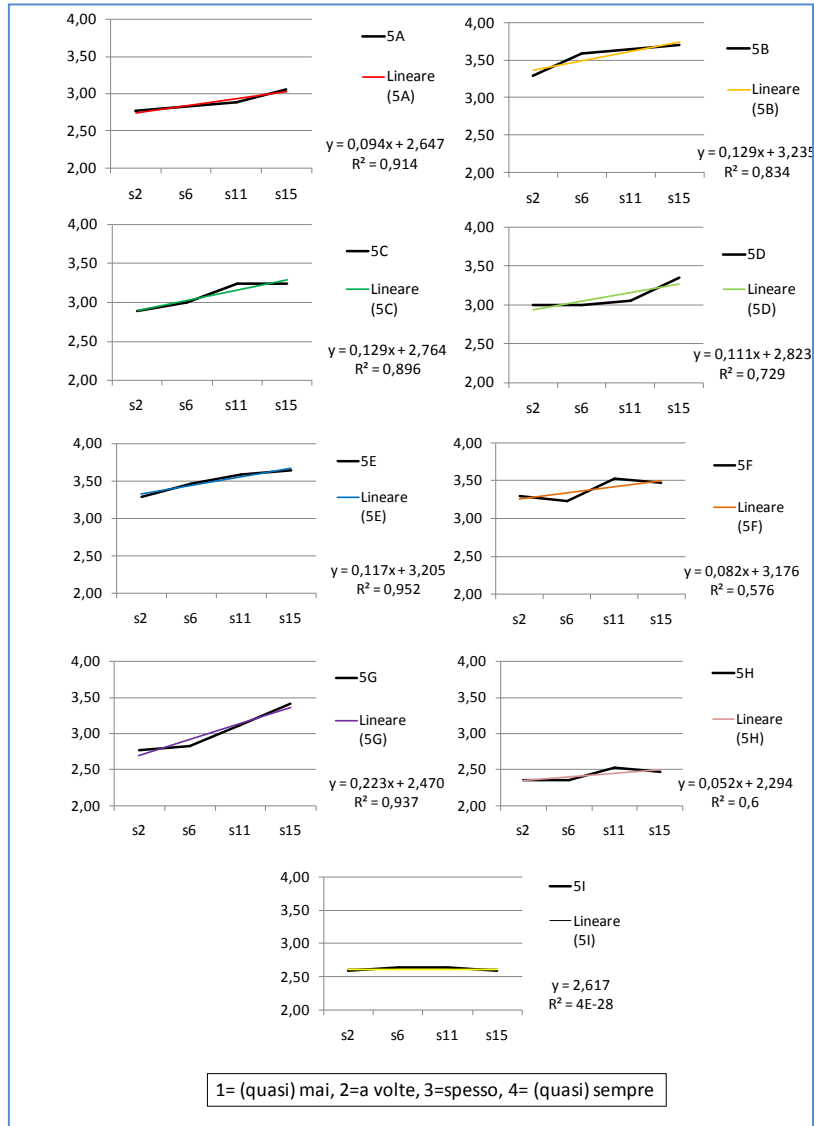


FIGURA 33. Medie ponderate e linee di tendenza delle strategie di controllo e riparazione (per il miglioramento della comprensione).

Le strategie sopra menzionate possono essere suddivise in sottogruppi che elenchiamo con le rispettive osservazioni:

- a) Ricorso a chiarimenti lessicali. Se il supporto è intralinguistico (C), l'effetto risulta crescente (al 10%); se il supporto è interlinguistico e viene cercato in un'altra LS conosciuta (D), l'effetto risulta costante: se, invece, viene coinvolta la L1 (E) l'effetto è crescente (al 5%).
- b) Richiesta di collaborazione: sia che venga fatta ai pari (H) che all'insegnante (I), l'effetto della tendenza è costante³⁵.
- c) Approccio analitico: fare ipotesi sul significato (G), cercare collegamenti nel testo (B), ricorrere al dizionario (A) sono strategie che confermano un effetto crescente.
- d) Approccio globale: affidarsi alla completezza dell'informazione per chiarire eventuali dettagli (F) è una strategia che non ha avuto, nel gruppo, una progressione statisticamente significativa (effetto costante).

6.3.4. Gestione affettiva del percorso di comprensione

I punti [3] e [4] del QpreL sondano la gestione affettiva del percorso di comprensione. Vengono elicitati dati che riguardano sia lo stato d'animo che caratterizza i momenti in cui la comprensione subisce freni o blocchi che l'importanza che si dà a quanto si riesce a comprendere.

³⁵ A questo proposito, cfr. risultati in §6.5.

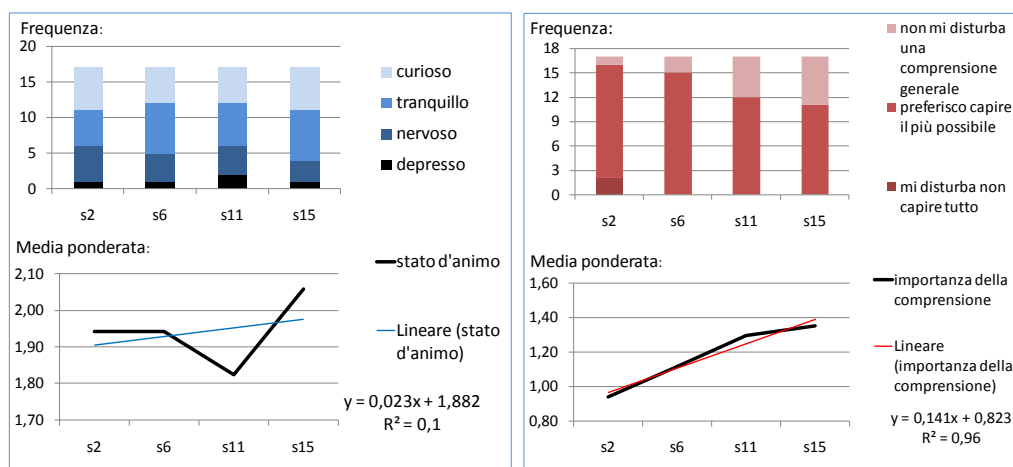


FIGURA 34. Gestione affettiva del percorso di comprensione: frequenze per sessione, medie ponderate e linee di tendenza

Nella FIGURA 34 riassumiamo i dati relativi alle singole voci (sintetizzate nella legenda di ogni grafico), delle quali vengono poi calcolate le medie ponderate e le linee di tendenza.

Dall’istogramma in blu si evince come gli stati d’animo che prevalgono nel momento in cui si devono affrontare ostacoli alla comprensione siano quelli della tranquillità e della curiosità (associata, nella definizione proposta, al sentimento di sfida). Sono, infatti, almeno i due terzi del gruppo (tra 11 e 13 apprendenti su 17) che, in ognuna delle quattro somministrazioni, dichiarano di identificarsi in uno dei due stati d’animo positivi. Per i restanti apprendenti, nervosismo (associato a disagio) e senso di depressione (associata a demotivazione) sono gli stati d’animo generati da problemi di comprensione.

Per quanto riguarda l’importanza che viene data a quanto si comprende, dagli istogrammi in rosso si evince l’apprezzamento diffuso per una comprensione il più possibile esaustiva, nonostante non venga manifestato disagio nel caso questa non avvenga. Man mano che si

procede nel percorso, è sempre più marcata la valorizzazione di un approccio globale alla comprensione.

Il calcolo della *t*-student delle tendenze conferma tale progressione ³⁶. Mentre la significatività risulta costante per gli stati d'animo ($t < 2.92$) quella relativa all'atteggiamento nei confronti delle difficoltà di comprensione ha effetto crescente ($t = 6.93$, $\beta = 0.14$). A una sostanziale non variazione delle sensazioni esplicitate durante le quattro somministrazioni, si contrapporrebbe, quindi, una tendenza di apertura a modalità e obiettivi di comprensione globale.

6.3.5. Atteggiamenti e aspettative

A partire dalla seconda somministrazione del QpreL sono stati aggiunte due domande [6, 7] relative ad una eventuale modificazione di aspettative sul processo di lettura. L'analisi delle risposte a

6. ¿Sientes que tus expectativas acerca de tu proceso de lectura se están modificando?
è sintetizzata nella FIGURA 35. Gli istogrammi evidenziano una percezione molto accentuata di cambiamento sin dall'inizio (nessuna risposta è negativa e solo un rispondente esprime incertezza sia in S6 che in S11). Pressoché la totalità degli intervistati confermano una percezione di mutamento di aspettative, espresso solo in minima parte con una certa riserva nelle sessioni intermedie (S6 e S11). La sensazione di mutamento va man mano consolidandosi fino a diventare certezza per la totalità degli apprendenti nella fase finale del corso.

³⁶ Sono stati attribuite alle varie voci i seguenti valori: (punto 3) depresso 0, nervoso 1, tranquillo 2, curioso 3; (punto 4) mi disturba... 0, preferisco... 1, non mi disturba... 2.

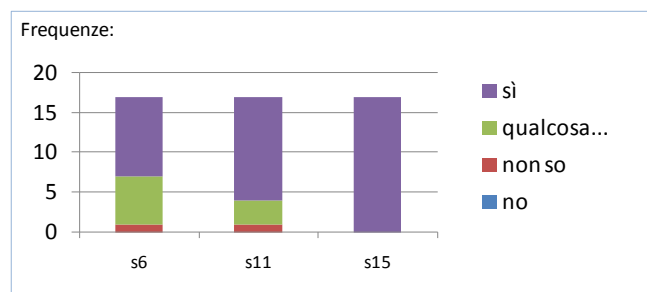


FIGURA 35. Percezione del mutamento di aspettative relative al processo di lettura.

A conclusione del processo (S15) è stato, quindi, chiesto di approfondire la percezione dell'evoluzione della comprensione, relativamente a: a) il proprio stato d'animo nei confronti del processo, b) il proprio modo di porsi nei confronti della lingua, c) il peso delle riflessioni culturali sulla comprensione del testo. Riportiamo per intero le relative voci, alle quali segue la sintesi grafica delle risposte.

7a. Si tu respuesta a la pregunta 6 es sí, especifica:

- a- Teniendo ya hecho un recorrido, me pongo nervioso si no recuerdo cosas que sé que ya vimos.
- b- Me he vuelto más exigente con migo mismo, quiero entender cada vez más.
- c- Me he vuelto más fresco, sé que lo puedo hacer.
- d- Ya no tengo expectativas puntuales, conoxco el proceso y estoy abierto para ver lo que pasa.

7b. Si tu respuesta a la pregunta 6 es sí, especifica:

- e- Estoy siempre más amañado con las características de las lenguas
- f- Siento que me gusta más comprender 'globalmente', no necesito entrar en detalles...
- g- Siento que la información que tengo acerca de las lenguas ya es más que suficiente. No necesito más.
- h- Siento que me gusta siempre más la comprensión analítica, me da siempre más curiosidad entrar en el significado de las palabras en el contexto.
- i- Me encanta la posibilidad de comparar significados y estructuras de las varias lenguas.

7c. Si tu respuesta a la pregunta 6 es sí, especifica. Las incursiones dentro de los contextos culturales:

- j- ... han afectado negativamente mi forma de leer el texto.
- k- ... no han cambiando mi forma de leer el texto.
- l- ... han cambiando mi conciencia con respecto al texto. Ya sé que no se trata sólo de traducir palabras.

m- ... han cambiado mi forma de leer el texto. Me he vuelto más exigente con respecto a la profundización de la información.

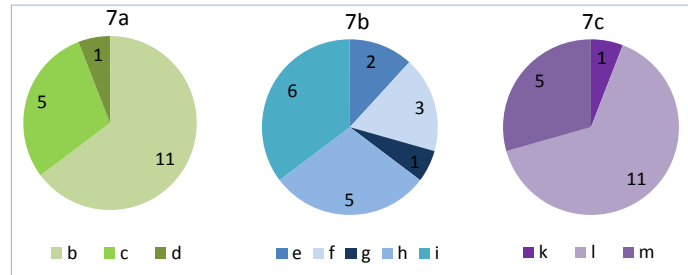


FIGURA 36. Percezione dell'evoluzione del processo di comprensione

Con riferimento alla FIGURA 36, grafico 7a, facciamo notare che l'opzione a) non è stata prescelta. Prevale nettamente la percezione di essere diventati molto più esigenti con le proprie capacità di comprendere (b), seguita da una sicurezza e tranquillità rispetto a quello che si sa fare (c). Totale apertura al processo e mancanza di aspettative puntuali vengono segnalate da un solo rispondente (d).

Per quanto riguarda le opzioni in 7b prevalgono due tendenze: quella analitica, di curiosità per la comprensione del significato in contesto (h), e quella comparativa, di confronto interlinguistico, sia da un punto di vista strutturale che semantico (i). Meno frequenti le selezioni relative al coinvolgimento con l'analisi linguistica (e) e alla soddisfazione per la globalità della comprensione (f). Solo un apprendente segnala di ritenersi completamente soddisfatto di ciò che ha appreso delle lingue romanze e di sentire di non aver bisogno di ulteriori approfondimenti (h).

Relativamente al legame tra riflessione culturale e processo di comprensione (grafico 7c), due terzi del gruppo dichiarano che le riflessioni culturali fatte hanno mutato la loro consapevolezza di ciò che significa comprendere un testo (l). Del restante terzo, una sola persona dichiara che le riflessioni culturali non hanno cambiato la sua forma di

leggere un testo (k) mentre cinque intervistati si definiscono più esigenti rispetto all'approfondimento dell'informazione (m). Nessuno ha effettuato collegamenti negativi tra riflessioni culturali e processo di comprensione (j).

6.4. Questionario Post-Lettura (QpostL)

Il Questionario post Lettura (QpostL) è stato somministrato alla fine di ogni sessione, con eccezione della prima e dell'ultima, per un totale di 13 volte. È stato pensato con lo scopo di dotare l'apprendente di un 'diario di bordo' (da qui la denominazione 'cuaderno de bitácora) che gli permettesse, a caldo, di fare il punto sul lavoro fatto in classe, rivedendo sia processi cognitivi [1, 3, 5, 7] che affettivi [2, 4] e di esprimere il proprio grado di soddisfazione per il lavoro svolto [11, 12].

Una parte del questionario è espressamente dedicata alla percezione della presenza di cultura nei testi [6], all'interesse per le riflessioni eventualmente fatte [8] e alla percezione della loro utilità [9 e 10]³⁷.

Come per il QpreL, anche per il QpostL abbiamo concentrato la nostra analisi sulla progressione delle risposte nel tempo. Anche in questo caso, dunque, quando ritenuto pertinente, abbiamo integrato l'approccio descrittivo con l'analisi inferenziale. Gli strumenti statistici sono gli stessi utilizzati per l'analisi dei dati del QpreL.

³⁷ Riprendiamo, in parte, le riflessioni scaturite dall'analisi di questi punti in §6.6.

6.4.1. La comprensione linguistica

Considerata la complessità dell'informazione trattata procediamo a illustrare i risultati suddivisi per paragrafi.

6.4.1.1. Percezione di difficoltà dei testi

Parte del questionario è dedicata a monitorare la consapevolezza di come è stata gestita la comprensione dei testi affrontati. Come già illustrato in §5, fatta eccezione per le sessioni in cui si è lavorato con testi tratti da *Euronews*, durante ogni incontro il gruppo ha lavorato su testi di tutte e quattro le lingue proposte, dei quali è stato chiesto, innanzitutto, di esprimere una graduatoria di difficoltà [1].

A questo riguardo, le medie ponderate dei valori rilevati si distribuiscono sulle 13 sessioni in modo fortemente disomogeneo, in tutte e quattro le lingue, come evidenziano i grafici della FIGURA 37³⁸. Saltano agli occhi, però, similitudini tra portoghese e catalano, da un lato, e italiano e francese dall'altro.

Le esperienze con le due lingue del gruppo iberico vengono tendenzialmente valutate ad un grado basso di difficoltà fino alla S6. La curva tende poi a salire, con i picchi più alti nelle sessioni intermedie, per entrambe le lingue, per poi riassetarsi su valori bassi verso la fine del percorso. Le linee di tendenza relative alle due lingue indicano una percezione di difficoltà leggermente crescente, a livelli medio-bassi, quasi analoga per entrambe.

³⁸ Per motivi di spazio, i grafici del portoghese, dell'italiano e del francese riportano solo etichette di sessioni alterne. Vengono, invece, etichettate tutte e nove le sessioni in cui si è lavorato con testi in catalano.

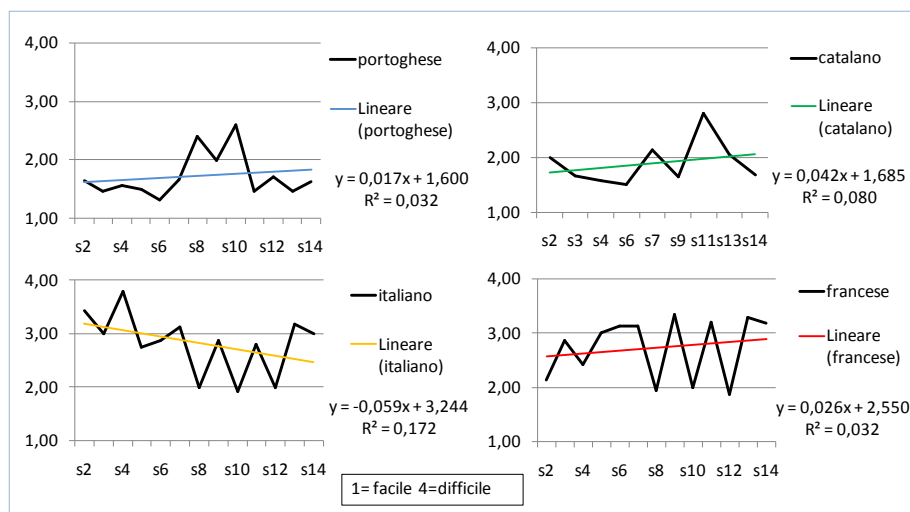


FIGURA 37. Difficoltà percepita dei testi.

Per quanto riguarda l'italiano e il francese, lingue affini ma non attigue allo spagnolo (cfr. *continuum* PECIF), la variabilità delle curve è molto più accentuata su tutto il percorso con forti similitudini a partire dalla S6, di cui ci occupiamo in dettaglio in §6.6.2.

Vogliamo, invece, ora sottolineare come l'italiano sembri avere un impatto iniziale più forte sul gruppo (i valori indicano una percezione di difficoltà quasi massima) e come, pur mantenendo una valutazione molto altalenante, la sua oscillazione sia leggermente inferiore a quella del francese anche a causa delle diverse valutazioni iniziali. Le linee di tendenza delle due lingue evidenziano, di fatto, una direzione opposta: di percezione decrescente di difficoltà per l'italiano e crescente per il francese.

L'inferenza della significatività della tendenza nel tempo indica un effetto costante per tutte e quattro le lingue ($t < 1.79$).

6.4.1.2. *Riflessione metacognitiva*

Durante tutto il percorso di apprendimento si mantiene alta (tra il 70% e la totalità, con una media dell'88%) la percentuale di apprendenti che dichiarano di ripensare a come hanno lavorato durante la sessione e a quello che potrebbero fare la volta seguente per migliorare [2].

Più avanti nel questionario, viene anche chiesto di soppesare l'utilità di ciò che è stato fatto in classe [5/1, 5/2, 5/3]. Presentiamo i risultati di tale riflessione, rispettando i tre punti in cui è organizzata nel questionario. Riportiamo, per ognuno di essi, il testo completo delle voci analizzate, la sintesi grafica dei risultati e la corrispondente analisi.

a) Le attività svolte

5/1. Pienso que lo que más me ha ayudado hoy en comprender los textos es:

(1=menos útil, 5=más útil)

- A. Trabajar el léxico.
- B. Trabajar la ortografía.
- C. Trabajar la gramática.
- D. Reflexionar sobre la estructura del texto.
- E. Mis conocimientos del tema tratado.

Dai relativi grafici si evince, relativamente all'ortografia e alla grammatica, una percezione di utilità iniziale medio-bassa che progredisce sensibilmente nel tempo. L'inferenza statistica delle linee di tendenza di entrambi i livelli di analisi dà risultato crescente, con effetto positivo all'1% per entrambi ($t= 3.73$ e $\beta=0.08$ per l'ortografia; $t=4.59$ e $\beta=0.08$ per la grammatica).

Al contrario, le attività sul lessico hanno una valutazione media di utilità già dall'inizio molto alta, che si mantiene tale per tutto il percorso. La linea di tendenza, in progressione positiva sul grafico, si conferma

significativa anche all'inferenza statistica (positiva, ma al 10%, $t=2.11$ $\beta=0.04$).

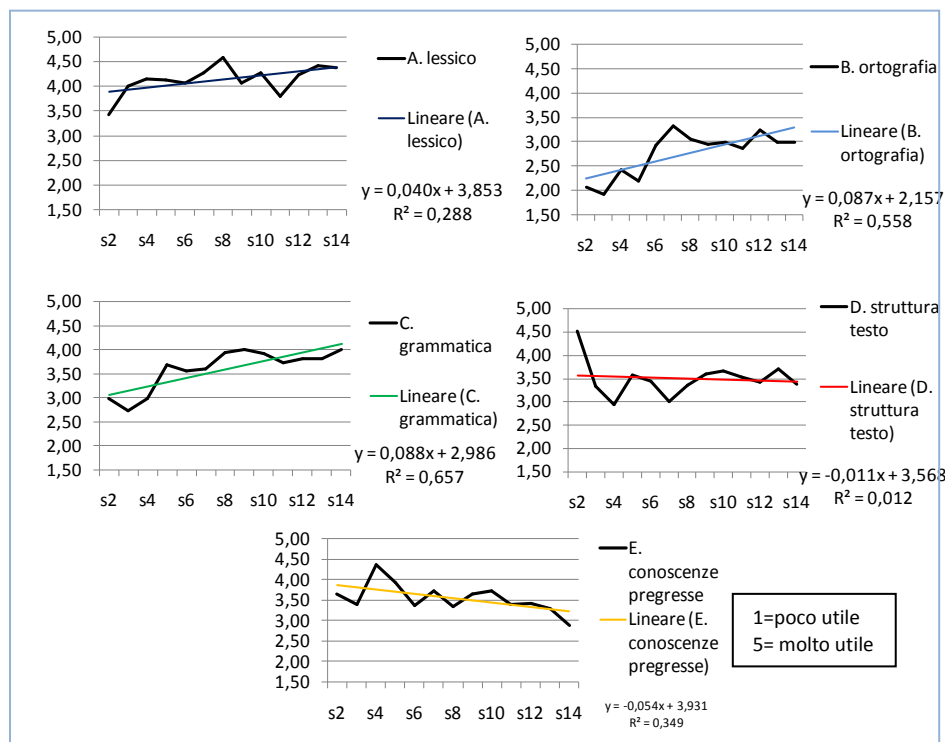


FIGURA 38. Valutazione di utilità delle attività svolte.

Sembra essere stata meno incisiva, nel tempo, la riflessione inerente la testualità, con un apprezzamento iniziale molto alto che subisce, però, un calo sin dalla seconda sessione, mantenendosi poi su livelli medi (effetto costante, $t < 1.79$).

Di particolare interesse, dal nostro punto di vista, la valutazione che viene data al ricorso alle conoscenze pregresse, con il progredire dell'esperienza di intercomprensione. La strategia *top-down*, il cui ricorso viene valutato sopra la media all'inizio del corso, subisce un calo sostanziale nelle ultime sessioni. La linea di tendenza è decrescente e

l'inferenza della sua progressione nel tempo risulta negativa al 5% ($t = -2.43$, $\beta = -0.05$).

Tali dati porterebbero a pensare a una crescente predilezione, da parte del gruppo, per strategie *bottom-up*, a percorsi individuali di *problem solving* che, man mano che si consolida l'esperienza, permettono di fare maggiore affidamento al bagaglio linguistico appreso. Allo stesso modo, si sviluppano strategie che permettono di inferire, di generalizzare, di fare ipotesi, partendo dall'individuazione degli elementi costitutivi di una lingua. L'andamento delle curve A, B e C, di fatto, lo confermerebbe.

Ricordiamo come nell'analisi del punto 7 del QI, in cui si chiedeva di ordinare i livelli di analisi delle Lrom per percezione di difficoltà (cfr. §6.1.2., FIGURA 27 e sintesi seguente) l'ortografia risultasse al primo posto Ad essa seguivano la grammatica e la testualità. Un confronto tra questi dati e quella relativi alla FIGURA 38 mette in evidenza come, a una percezione di maggiore difficoltà iniziale di contatto, ne segua una di maggiore utilità del lavoro fatto in classe.

b) I supporti utilizzati

5/2. Pienso que lo que más me ha ayudado hoy en comprender los textos es:

(1=menos útil, 5=más útil)

- A. Trabajar con mi compañero.
- B. Las indicaciones del profesor.
- C. Las ayudas contenidas en el texto.
- D. La posibilidad de volver a leer.
- E. La posibilidad de escuchar.

La percezione di utilità dei vari supporti a disposizione del gruppo classe merita alcune osservazioni. Dalla FIGURA 39 risulta evidente la disomogeneità dell'andamento delle diverse curve.

Le voci B e D (relative all'aiuto dell'insegnante e alla possibilità di rileggere) sono quelle che presentano frequenze più costanti. La seconda,

in particolare, si mantiene stabile su livelli medio alti. L'inferenza della significatività delle loro linee di tendenza conferma un effetto costante nel tempo della percezione di utilità di entrambi i supporti ($t < 1.79$).

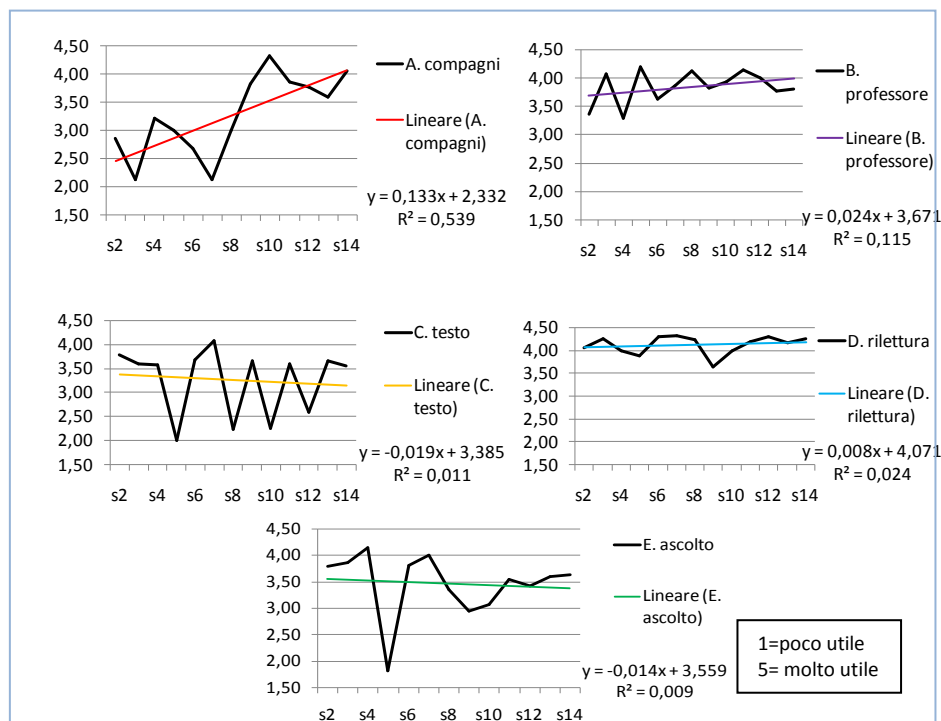


FIGURA 39. Valutazione di utilità dei supporti utilizzati.

Il calcolo inferenziale mostra un risultato analogo per le voci C ed E (relative agli aiuti contenuti nel testo e alla possibilità di ascolto). Nonostante questo, l'andamento delle curve mostra una irregolarità molto maggiore, con picchi al ribasso, molto accentuati per quanto riguarda il supporto del testo (C) in corrispondenza delle S5, S8, S10 e S12. Ricordiamo che, avendo lavorato in queste sessioni con materiale *Euronews*, i testi non erano corredati dagli ausili lessicali e grammaticali presenti, invece, nel manuale *EuRom*. Riteniamo che tale assenza non

possa non aver inciso sulla valutazione. Supponiamo, però, che questa sia stata influenzata anche da altre variabili. I valori relativi a queste sessioni, infatti, non sono nulli e sono in aumento. Ciò potrebbe essere dovuto alla progressiva presa di coscienza della possibilità di trarre beneficio dalla ‘versioni’ nelle altre Lrom della notizia (il ricorso alla comparazione dei testi è stato più volte sottolineato *in itinere* dagli apprendenti, cfr. §6.6.2). Il mancato accesso a supporti grammaticali e lessicali ‘sistematizzati’ avrebbe contribuito alla graduale formazione di una competenza nell’osservazione selettiva di strutture morfosintattiche e di lessico e nella loro analisi comparativa interlinguistica.

La voce A (relativa alla collaborazione tra pari), merita un’analisi a parte, per due ragioni. La prima riguarda l’andamento della curva: nonostante la sua evidente variabilità, essa evidenzia una ripartizione netta su due livelli ‘regolari’ (minore percezione di utilità fino alla S8, maggiore percezione di utilità nella seconda parte del corso). La seconda si riferisce alla progressione crescente della sua linea di tendenza che risulta essere la più accentuata di tutte e cinque le voci (dato che conferma quanto appena detto sull’andamento della curva) e l’unica ad avere un calcolo inferenziale con effetto positivo (crescente, all’1%. $t=3.58$, $\beta=0.13$). Sulla base di questa analisi, la collaborazione tra pari si confermerebbe essere il supporto alla comprensione di cui è stata maggiormente apprezzata e riconosciuta l’utilità durante il corso.

c) Le competenze messe in gioco

5/3. Pienso que lo que más me ha ayudado hoy en comprender los textos es:

(1=menos útil, 5=más útil)

A. Haber entendido cómo funciona el curso.

B. El ‘entrenamiento’ a la comprensión.

C. Las reflexiones que se hacen en clase.

D. La confianza que estoy desarrollando en mis competencias de lectura.

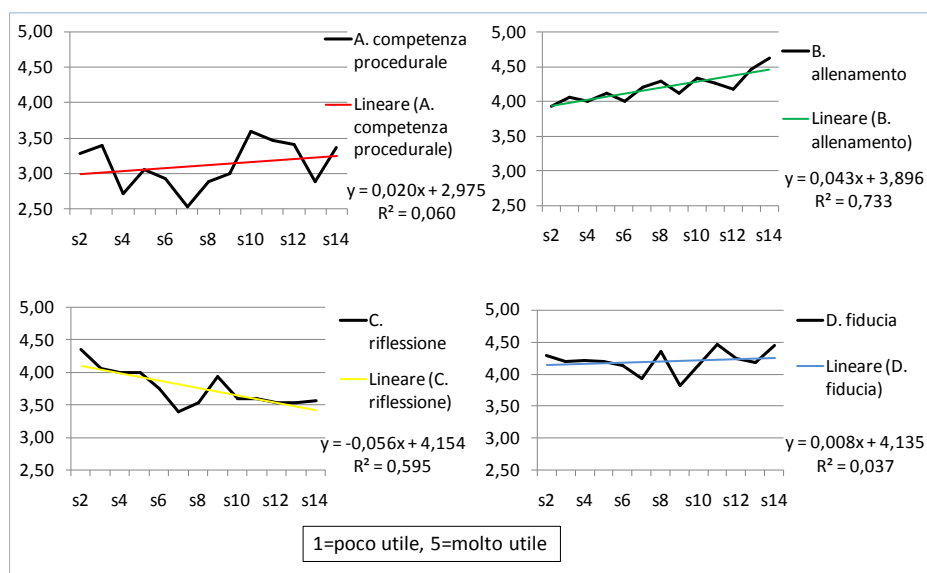


FIGURA 40. Valutazione di utilità delle competenze messe in gioco.

Il terzo gruppo di variabili sottoposto a valutazione di utilità è quello che abbiamo denominato delle ‘competenze messe in gioco’ (FIGURA 40). Si tratta, di fatto, sia di competenze vere e proprie (A, procedurale; C, riflessiva), sia dell’impatto che queste possono aver avuto sulla costruzione di una ‘competenza emozionale’, del ‘sapere come muoversi affettivamente’ nei confronti dei compiti richiesti (D). Con la voce ‘allenamento alla comprensione’ (B) ci riferiamo, invece, alla caratteristica di ‘immersione’ nella dimensione plurilingue che contraddistingue la metodologia, necessaria per una efficace progressione degli obiettivi.

Proprio l’allenamento alla comprensione sembra essere considerato la competenza-chiave del corso. A questa viene riconosciuta una utilità piuttosto alta sin dall’inizio del corso e il suo apprezzamento aumenta in modo costante tanto da assestare la valutazione delle ultime sessioni su

valori quasi massimi. La significatività della linea di tendenza si conferma statisticamente positiva (crescente all'1%, $t=5.49$ $\beta=0.04$).

Un confronto tra grafici fa seguire la variabile D che presenta chiaramente una maggiore variabilità e una progressione meno decisa. Condivide con la variabile B la fascia di utilità medio-alta ma, a differenza della precedente, il calcolo della regressione ne dà effetto costante ($t<1.79$).

La valutazione dell'utilità della competenza procedurale (A) si colloca, invece, in una fascia di valori nettamente inferiore e presenta una variabilità molto più accentuata sull'intero asse. Anche in questo caso, il calcolo della regressione ha come risultato un effetto costante ($t<1.79$).

Inaspettata è la progressione della valutazione della variabile C, che riguarda le attività di riflessione che vengono fatte in classe. I valori molto alti che la contraddistinguono nelle prime cinque sessioni subiscono un calo che si assesta su valori medi per il resto del percorso (con eccezione della S9). La linea di tendenza conferma una significatività negativa (decescente all'1%, con $t= -4.02$ e $\beta= -0.05$).

Tale dato ci porta a pensare che la necessità di una guida alla riflessione, esplicitata dal gruppo nelle fasi iniziali del percorso, venga meno con l'avanzare dello stesso. Ciò, presumibilmente dovuto a una maggiore chiarezza rispetto agli obiettivi e a un consolidamento di modalità di raggiungimento di questi sempre più autonome.

6.4.2. La riflessione (inter)culturale

Dal punto [6] al punto [9] del QpostL l'attenzione è focalizzata sulla riflessione (inter)culturale fatta in classe. L'analisi di [6, 7, 8] non ha dato risultati particolarmente rilevanti e può essere riassunta come segue:

- La percezione della presenza di impliciti e/o stereotipi culturali nei testi è altamente soggettiva e, spesso, il gruppo risulta diviso. Tale caratteristica riguarda in modo analogo tutte e quattro le lingue [6].
- La curva dell'interesse per le tematiche dei testi prescelti oscilla costantemente su livelli medio-alti (*range* tra 2 e 2.40, media di 2.21/3) [7].
- La curva dell'interesse per la riflessione culturale (eventualmente) avvenuta in classe mostra una oscillazione più ampia che si sviluppa su livelli medi (*range* tra 1.47 e 2.43, media di 1.94/3) [8].

Vogliamo, invece, soffermarci sui dati del punto [9] nel quale viene chiesto di esprimere il proprio parere sulla pertinenza o sull'interesse per le riflessioni culturali fatte durante la sessione.

9. En general, después de mi trabajo de hoy:

(1=no, 2=poco, 3=bastante, 4=sí)

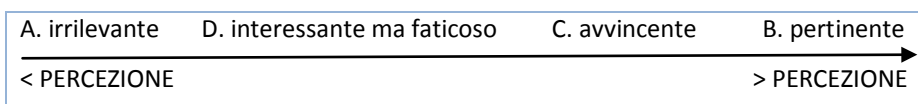
A. Pienso que sobra hacer reflexiones culturales cuando se quiere comprender un texto.

B. Pienso que hacer reflexiones culturales es un aspecto del trabajo de comprensión que no se puede ignorar.

C. Siente siempre más curiosidad en profundizar la comprensión de esos puntos.

D. Considero interesante pero demasiado pesado hacer reflexiones culturales en un trabajo de comprensión lingüística.

La FIGURA 41, di seguito, riassume il calcolo della media ponderata dei dati delle quattro voci che suggerisce la seguente classificazione³⁹:



³⁹ Sono assenti i dati delle voci B, C e D relativi a S2, S3 e S4 per un errore nel disegno del questionario che non li ha resi visibili.

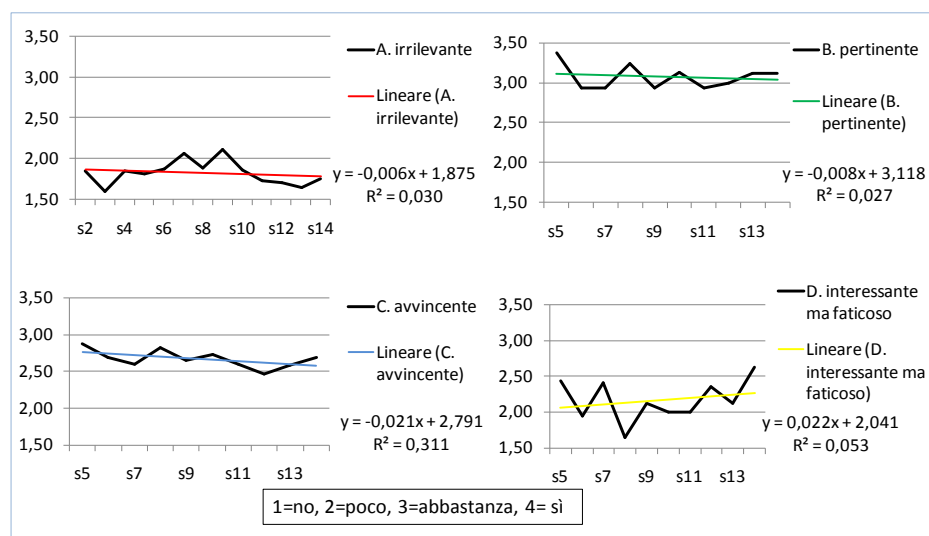


FIGURA 41. Valutazione della riflessione (inter)culturale.

Nell'arco dell'intero corso, il gruppo tende a definire piuttosto pertinente fare riflessione culturale in un processo di comprensione (media della curva 3.07/4). Segue la definizione di avvincente (media della curva 2.66/4), legata al concetto di curiosità per gli approfondimenti (ma anche a quello di sfida precedentemente analizzato). Poco sentita sembra essere la dimensione di fatica apportata dal compito aggiuntivo (media della curva 2.16/4); si noti però come questa venga sentita maggiormente all'inizio e alla fine del corso, ipotizziamo per motivi di adattamento al compito richiesto nel primo caso e di stanchezza generale nelle sessioni finali.

Ancor meno sentita la 'irrilevanza' delle incursioni in aspetti culturali che ha un'oscillazione che si mantiene su valori piuttosto bassi (media della curva 1,83/4) con due soli picchi centrali corrispondenti a S7 e S9. L'effetto delle variabili è statisticamente non significativo (costante nel tempo) ad eccezione della variabile C (avvincente) il cui calcolo mostra una decrescita al 10% ($t = -1.90$, $\beta = -0.02$).

Torneremo sull'analisi della riflessione culturale con l'analisi dei dati del Questionario Finale (cfr. §6.5) e nel capitolo ad essa specificamente dedicato (cfr. §6.6).

6.4.3. Carico cognitivo e dimensione affettiva

I punti 2, 3 e 4 del QpostL chiedono di sintetizzare la percezione del grado della 'sfida' affrontata durante la sessione e di esplicitare la consapevolezza di ciò che ha inciso maggiormente sul raggiungimento degli obiettivi, lo stato d'animo che ha caratterizzato la sessione⁴⁰.

Per quanto riguarda il carico cognitivo richiesto, questo risulta essere mediamente allineato alle esigenze e alle aspettative degli apprendenti. Nella FIGURA 42 riportiamo i risultati dell'analisi dei dati elicitati ai punti 2 e 4.

Nel grafico superiore si può osservare la forte altalenanza della linea delle medie ponderate dell'impegno. Ciononostante, dopo una maggiore fatica segnalata tra le sessioni 4 e 6, l'impegno richiesto dall'attività di comprensione simultanea si assesta su un *range* intermedio (tra 2.7/4 e 3/4), corrispondente, appunto, a una valutazione di richiesta equilibrata con le proprie esigenze. La linea di tendenza, crescente nel grafico, viene statisticamente stimata come non significativa (costante, $t < 1.79$).

Alcuni commenti al punto [10] mettono in risalto, anche per la riflessione culturale, l'importanza, già evidenziata al punto (b) di §6.4.1.2, di un'adeguata 'guida all'osservazione' e, soprattutto, dell'interscambio tra pari.

⁴⁰ A differenza del punto 3 del QpreL, la domanda qui non si riferisce ad una sintesi 'a freddo' del percorso emozionale fatto nell'arco di qualche sessione ma vuole rilevare 'a caldo' lo stato d'animo della sessione specifica.

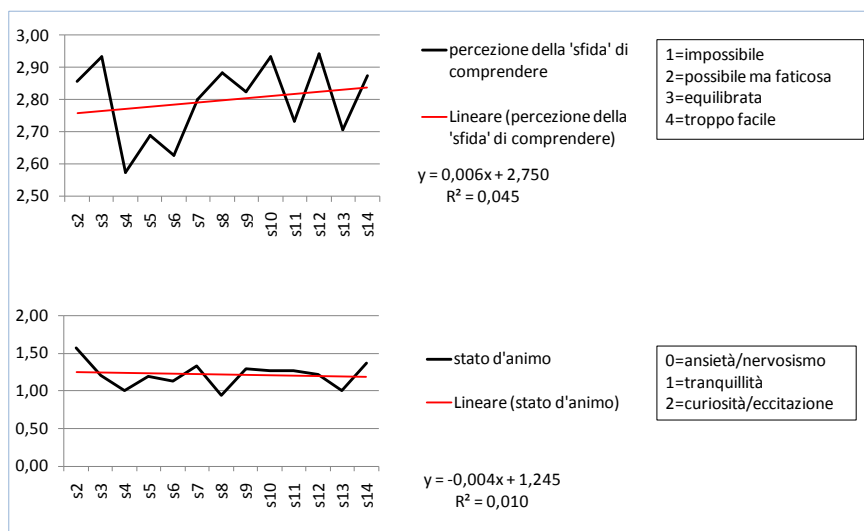


FIGURA 42. Percezione della 'sfida' e stato d'animo.

Alcuni esempi:

(S3) Las reflexiones culturales han sido bastante interesantes a partir del intercambio de puntos de vista de todos los compañeros de la clase y lo provocador de las preguntas y observaciones de la Profesora.

(S5) Definitivamente las referencias culturales y el intercambio de ideas entre las personas del grupo y las preguntas y observaciones de Anna son útiles para comprender los textos.

(S10) Interesante el trabajo en grupo y el aporte colectivo.

(S11) El trabajar y apoyarse en las interpretaciones de los compañeros es enriquecedor y ayuda a la comprensión de los textos.

All'oscillazione della curva della percezione del grado di sfida non corrisponde un'analogia variazione dello stato d'animo. Il grafico inferiore della FIGURA 42 mostra, infatti, valori più stabili, riconducibili a tranquillità e curiosità/eccitazione nei confronti dell'impegno richiesto. La relativa linea di tendenza ne conferma la stabilità (significatività statisticamente costante, con $t < 1.79$).

Il QpostL chiude con due punti [11 e 12] che sondano il grado di soddisfazione per l'attività svolta e per il livello di comprensione raggiunto durante la sessione (FIGURA 43).

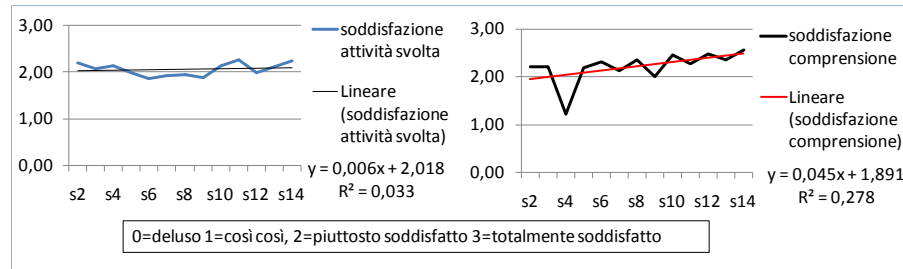


FIGURA 43. Grado di soddisfazione per l'attività svolta e per il livello di comprensione raggiunto.

La soddisfazione che il gruppo dichiara di provare alla fine delle sessioni non subisce variazioni di rilievo, mantenendosi stabile intorno al valore 2 (=piuttosto soddisfatto) durante l'intero corso (la linea di tendenza ne conferma la stabilità e la sua progressione si conferma statisticamente costante). La curva relativa al grado di soddisfazione per il livello di comprensione raggiunto rivela una variazione analoga, con esclusione del forte calo in S4, sessione *EuRom* in cui il testo I (il primo del gruppo B, di difficoltà intermedia) viene valutato particolarmente difficile dalla maggior parte degli apprendenti. I giudizi si mantengono sopra il 2 con un andamento nettamente ascendente. La linea di tendenza si conferma positiva, dato avvallato anche dalla significatività statistica (effetto crescente al 10%, $t=2.06$ $\beta=0.04$).

In sintesi, il gruppo dichiara, sin dall'inizio del corso, di essere tendenzialmente piuttosto soddisfatto del lavoro svolto. A tale giudizio positivo si affianca una soddisfazione per la comprensione testuale mediamente soddisfacente e in consolidamento progressivo.

In chiusura del capitolo, riportiamo alcuni commenti generali rilevati dall'ultima colonna dei questionari che integrano, con l'efficacia delle parole degli apprendenti, le osservazioni fatte fino ad ora.

(S5) Bastante bueno el hecho de haber utilizado un periodico, para leer temas culturales, que serian con los que posiblemente se podria encontrar al leer un texto en alguna de esas lenguas.

(S7) Cada vez hay una mayor dinámica y confianza en los procesos de traducción y esto es estimulante, por los resultados que se logran.

(S7) Es de gran ayuda interactuar con los compañeros más próximos por ubicación porque facilita recordar algunas pautas que ya se han dado en otras clases, se enriquece el vocabulario y se reduce el miedo a equivocarse.

(S8) Es muy útil trabajar la opción de un mismo texto en los diferentes idiomas, porque facilita la comprensión, la identificación de similitudes en palabras y expresiones, pero también muestra las diferentes formas como, según el país cambia la forma de expresar las mismas ideas.

(S9) Por tratarse de textos más largos, aumenta el número de palabras no-transparentes y se exige que la memoria responda ante más volumen de información. En Portugués y Francés me sentí muy cansado. Incluso tomando nota de las nuevas palabras, siento que las olvidaré pronto. Es preciso encontrar una forma de aprender las no-transparentes a partir de algún tipo de analogías.

(S10) Es util utilizar articulos periodisticos, pues permiten vislumbrar contextos socioculturales de cada lengua, ademas permiten estar en contacto con vocabulario mas comun a los hablantes de cada lengua, lo cotidiano.

(S10) Los ejercicios con los articulos de euronews son muy útiles porque permiten la comparación y una mayor comprensión de las palabras y de los temas tratados en general. Adicionalmente, permite ampliar o completar los temas que se comparan.

(S10) Interesante y motivador, además de posibilitar la comprensión colectiva en el último trabajo en grupo.

(S12) El texto en rumano fue muy interesante para descifrar a manera de estructura, como rompecabezas. Los textos de Euronews fueron muy interesantes.

(S12) Muy interesante el ejercicio de Rumano.

6.5. Questionario Finale (QF)

In chiusura dell'ultima sessione (S15) è stato sottoposto un Questionario Finale (QF), suddiviso in tre sezioni. Nella sezione A, viene chiesto all'intervistato di rivedere il percorso fatto mettendo a fuoco interessi, difficoltà, sensazioni e traguardi ⁴¹. Nella sezione B l'attenzione si concentra sulla valutazione dei materiali utilizzati, sia didattici che di osservazione del processo, nonché sull'uso che è stato fatto dei vari supporti didattici a disposizione. La sezione C, è composta da spunti di riflessione a risposta aperta a base intuitiva e/o associativa.

6.5.1. Valutazione del percorso

La messa a fuoco delle sensazioni prevalenti nelle tre settimane di corso è l'obiettivo del punto [A1]. I dati, sintetizzati graficamente nella FIGURA 44, sostanzialmente confermano le percezioni sui propri stati d'animo già espresse dagli intervistati nei precedenti questionari.

'Tranquillità', 'curiosità' e 'sfida' sono le sensazioni maggiormente provate nell'arco del corso: la 'curiosità' prevale nella prima settimana mentre la 'tranquillità' nella seconda. La terza settimana del percorso vede i due stati d'animo equamente prescelti. La 'sfida' ha il suo picco più alto nella prima settimana, subisce un calo nella parte centrale del corso e riprende vigore nella terza.

'Eccitazione', 'divertimento' e 'controllo' hanno frequenze inferiori, ai quali seguono, in coda e con un numero esiguo di frequenze, i tre stati d'animo negativi: 'insicurezza', 'frustrazione' e 'perplexità'.

⁴¹ Il QF è stato somministrato al termine della sessione precedente la prova di autovalutazione. La riflessione sul percorso fatto è quindi indipendente dal risultato ottenuto nella suddetta prova.

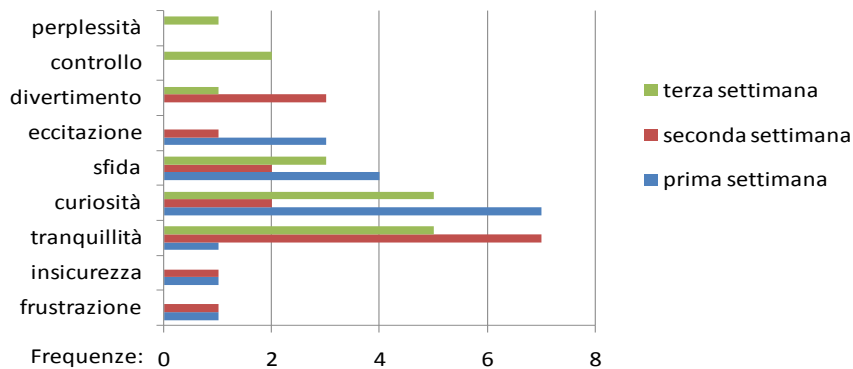


FIGURA 44. Sensazioni prevalenti durante le 3 settimane di corso.

È poi stata sottoposta a valutazione la metodologia utilizzata, chiedendo di esprimere l'interesse provato e le difficoltà di gestione riscontrate con alcune caratteristiche (FIGURA 45)⁴².

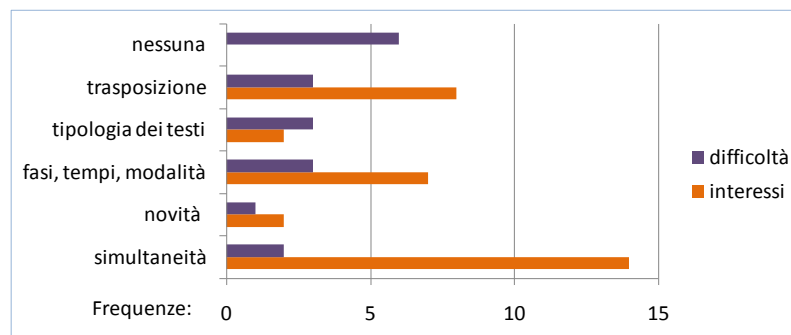


FIGURA 45. Interessi e difficoltà prevalenti.

6 apprendenti su 17 hanno dichiarato di non aver avuto nessuna difficoltà (l'opzione 'altro' era attiva e non è stata utilizzata). Le preferenze di interessi si concentrano, con frequenze sensibilmente maggiori, sulle caratteristiche metodologiche di 'simultaneità', 'trasposizione' e 'fasi,

⁴² L'indicazione di selezionare fino a due opzioni non è stata rispettata. Per tale motivo il numero di frequenze è superiore.

tempi, modalità'. Le difficoltà segnalate hanno frequenze esigue e riguardano prevalentemente la 'tipologia dei testi' e 'fasi, tempi, modalità'. Alcuni intervistati hanno voluto approfondire la valutazione degli interessi [A2] e/o delle difficoltà [A3] riscontrate. Riteniamo particolarmente significativi i commenti, che riportiamo di seguito, per la messa a fuoco dei concetti di affinità, trasparenza (diretta e indiretta), associazione e transfer:

(A2-8) Es interesante ver como las diferentes lenguas tienen puntos en común, y como se pueden usar como base para entender otra lengua.

(A2-9) Tener varios idiomas da una visión amplia y fácil asociación de conceptos.

(A2-10) Me parece muy interesante y útil la presencia de diferentes lenguas y la posibilidad de apoyarse para la comprensión de cada una de ellas en las otras, lo cual considero permite asimilar más lo que significa una palabra porque se asocia con la lengua(s) que se conocen o de las que ya tenemos referencias.

Vi è apprezzamento per la novità e vengono sottolineati la rapidità dei risultati e lo stimolo che ne deriva.

(A2-14) Es interesante poder asumir otras metodologías de aprendizaje [...] y se percibe de manera inmediata los logros que se van obteniendo. Es estimulante.

La metodologia viene definita intensa ed esigente, contrapposta ad un ambiente di lavoro disteso e collaborativo 'dove si impara dagli errori'.

(A3-14) Creo que la metodología es retadora, en términos de intensidad y exigencia; por otra parte, el ambiente de trabajo, que permite trabajar al ritmo de cada uno, de una manera distendida [alegre] y en donde se aprende también de los errores con el apoyo comprensivo de la maestra y del grupo, facilitan y estimulan el proceso de aprendizaje.

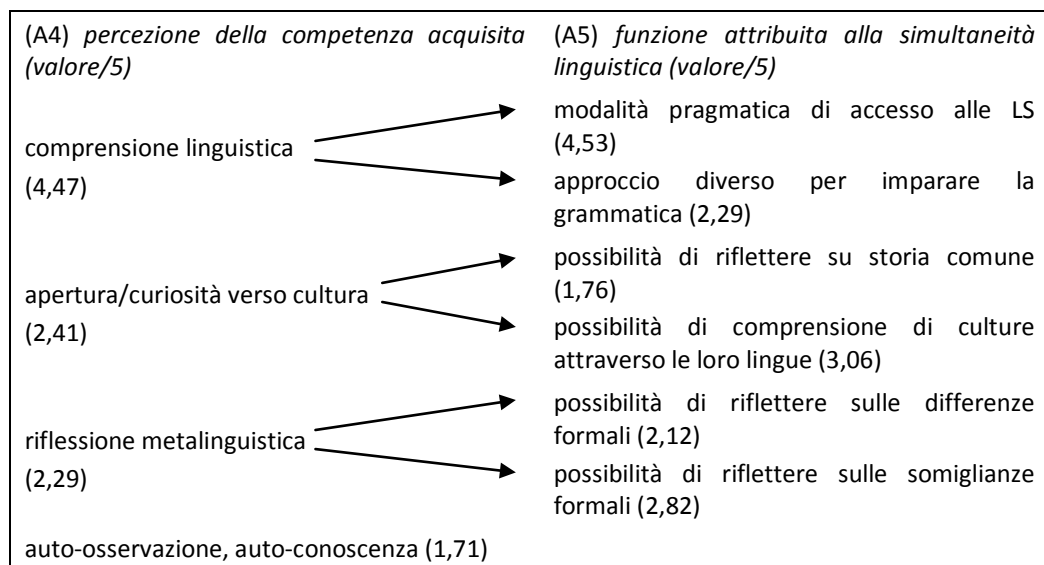
Viene segnalata la ripetitività delle fasi di lavoro e come questa possa essere contrastata dalla diversificazione delle modalità di approccio al testo.

Non sorprendentemente, vengono segnalati sia la fatica, a volte, percepita a causa della durata del modulo, sia il beneficio alla motivazione e alla tenuta attentiva tratto dalla diversificazione delle attività proposte.

(A3-17) Aunque en un principio la metodología en clase era la misma, me motivé mucho más cuando empezamos a encontrar distintas formas de afrontar un texto.

(A3-18) Específicamente (le difficoltà, n.d.a.) el hecho de que las 3 horas de trabajo en ocasiones resultaban agotadoras y perdía un poco la atención al final de la sesión.

Un'analisi integrata dei punti [A4] (FIGURA 46) e [A5] (FIGURA 47) ci permette, ora, di fare alcune considerazioni congiunte tra percezione delle competenze acquisite e funzioni attribuite alla caratteristica metodologica della simultaneità linguistica. I due punti sopracitati del QF sono stati presentati nei questionari come riflessioni indipendenti. Ciononostante, le voci relative al punto [A4] e quelle che costituiscono la selezione delle risposte al punto [A5] possono essere correlate come segue:



La comprensione linguistica è percepita come la competenza che ha di gran lunga tratto il maggiore beneficio del percorso effettuato;

parallelamente, la simultaneità linguistica sistematizzata dalla proposta *EuRom* (cfr. §5.2.2.1) viene fortemente associata a una modalità pragmatica di accesso a nuove lingue mentre viene dato un valore intermedio alla sua incisività nell'apprendimento della grammatica di una lingua.

La valutazione della sensibilizzazione culturale si assesta su valori medi. Tra le due voci ad essa correlate, la forte rilevanza data alla possibilità di comprendere le culture attraverso le loro lingue conferma, a nostro avviso, l'importanza dell'approccio simultaneo plurilingue nello sviluppo della competenza interculturale.

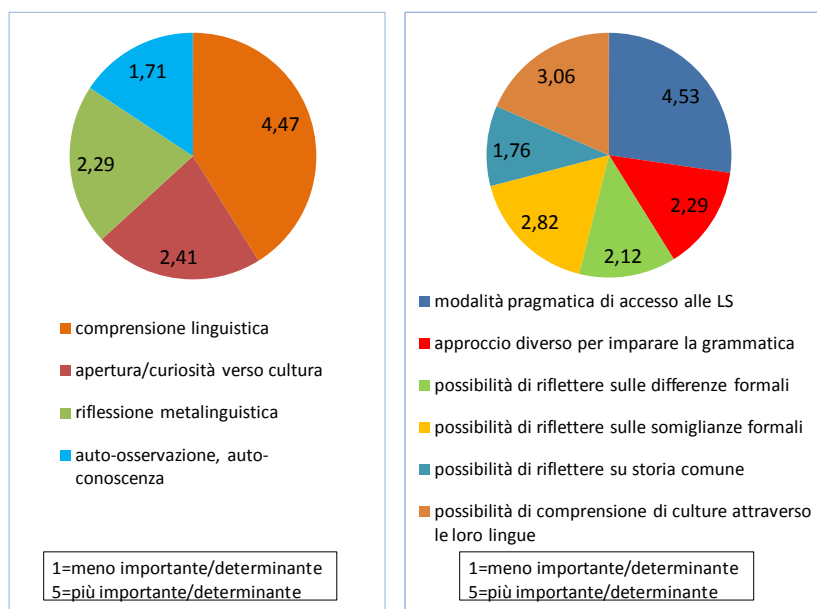


FIGURA 46. Percezione delle competenze sviluppate.

FIGURA 47. Funzione attribuita alla comprensione simultanea.

Per quanto riguarda la riflessione metalinguistica, anch'essa valutata a livello intermedio (solo leggermente inferiore a quello dato alla sensibilizzazione culturale), l'approccio del gruppo alle Lrom attraverso

le loro similitudini prevale su quello del confronto attraverso le loro divergenze (tendenza già rilevata nel Qprel)⁴³.

Seppur con un valore medio sensibilmente inferiore è presente anche la consapevolezza del lavoro fatto su obiettivi di auto-osservazione e auto-conoscenza. Tale competenza non ha corrispettivi puntuali nelle funzioni attribuite alla simultaneità linguistica ma può essere considerata il risultato del loro incontro, fusione e ‘sedimentazione’ cognitiva e affettiva.

Il processo di apprendimento è stato giudicato nettamente positivo da tutti i partecipanti al corso (6 valutazioni 4/5 e 11 valutazioni 5/5). È stato chiesto loro di individuare le ragioni che hanno maggiormente contribuito alla valutazione positiva⁴⁴. Riportiamo qui di seguito il testo completo delle voci preselezionate:

A.7. Si hay aspectos positivos, ¿a qué corresponden?

- a. se ha modificado mi idea de aprendizaje de lenguas
- b. Ya no le tengo temor a las lenguas que no conozco
- c. Ha cambiado mi forma de confrontarme con la ‘gramática’ di un idioma
- d. Se ha modificado mi percepción de lo que significa ‘comunicar’
- e. Ya no me siento inconforme cuando me confronto con un texto en las lenguas trabajadas, aunque de dificultad mucho mayor
- f. He progresado en ‘tranquilidad’ durante las varias sesiones y este hecho me hace sentir más confianza en mis posibilidades lingüísticas
- g. Me siento más abierto y disponible hacia lo imprevisible y la dimensión desconocida
- h..He entendido que existe una fuerte relación entre todos los pueblos de cultura romance
- i. He descubierto la relación entre lenguas y culturas, entre la forma de expresarse y la forma de ser
- Otro: _____

⁴³ Ciò si allinea con quanto affermato nella letteratura dell’IC: l’individuazione della trasparenza interlinguistica su un *continuum* lessicale e grammaticale plurilingue costituisce una delle strategie di base dell’IC, in generale, e di *EuRom* in forma particolarmente sistematizzata.

⁴⁴ È stato indicato un massimo di tre opzioni, per cui il numero totale delle frequenze è superiore a quello degli intervistati.

Il corso ha contribuito soprattutto a modificare l'idea di apprendimento delle lingue (*a*, con 11 frequenze); segue la sua incisività sulla percezione di maggiore apertura e disponibilità nei confronti dell'imprevisto e non familiare (*g*, con 9 frequenze). Otto intervistati segnalano, invece, che la sempre maggiore tranquillità percepita durante il corso ha permesso loro di sentirsi più sicuri nei confronti delle loro capacità linguistiche (*f*).

Anche i 7 intervistati che selezionano la voce (*e*) fanno riferimento alla 'capitalizzazione' di sicurezza e controllo, in questo caso con riferimento specifico alla gestione della progressione della complessità dei testi affrontati.

Le due voci relative alla cultura (*h* e *i*) sono state prescelte da due e cinque intervistati, rispettivamente. La preferenza per il punto *i*, a nostro avviso, conferma quanto commentato relativamente alla [FIGURA 47](#), rispetto a una sedimentazione della consapevolezza della lingua come espressione di cultura. La voce meno selezionata è il punto *d*, con solo due preferenze, il che denota una consapevolezza limitata delle potenzialità di ampliamento dell'esperienza di classe ad altri ambiti di comunicazione.

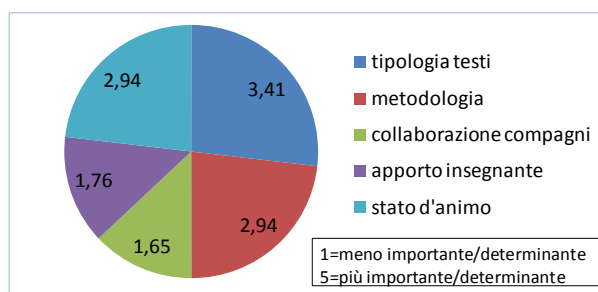


FIGURA 48. Fattori determinanti del processo di apprendimento.

A chiusura di sezione, sintetizziamo nella [FIGURA 48](#) i dati relativi alla percezione di incidenza sul processo da parte di alcune variabili. Spicca la

voce riguardante la tipologia dei testi utilizzati alla quale seguono la metodologia e lo stato d'animo con cui è stata affrontata ogni sessione.

L'analoga valutazione delle due ultime variabili esemplificherebbe non solo la forte interrelazione tra cognizione ed effettività ma anche la consapevolezza che il gruppo ha sviluppato di essa.

La dimensione collaborativa tra pari e l'apporto dell'insegnante sono i fattori che, in questa sede, vengono valutati come meno determinanti⁴⁵.

6.5.2. Valutazione di materiali e strategie

Il corpo centrale del QF è dedicato alla valutazione dei materiali utilizzati e del loro effettivo uso. I dati elicitati nei punti B1, B2, B3 e B4 sono sintetizzati nella FIGURA 49.

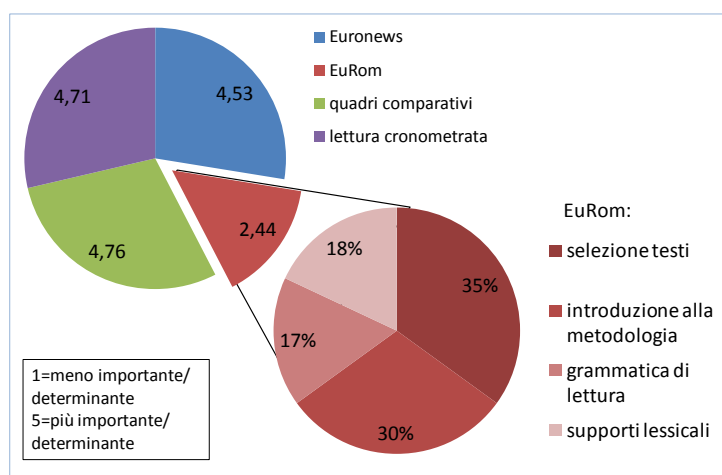


FIGURA 49. Valutazione di materiali e supporti didattici.

⁴⁵ Tali voci, già oggetto di riflessione sia nel QpreL che nel QpostL, hanno ottenuto nell'arco del corso valutazioni piuttosto incongruenti. Nel QpreL sono state inquadrate come strategie di controllo della comprensione e il loro utilizzo non è risultato di grande peso nel processo. Un risultato nettamente più significativo è stato ottenuto da entrambe le voci nelle valutazioni del QpostL, in cui sono state inserite tra i supporti alla comprensione utilizzati durante la lezione (l'apporto del docente è stato valutato di grande utilità durante tutto il corso, la collaborazione tra pari è la voce che più delle altre ha consolidato la percezione di utilità da parte degli apprendenti, con valutazioni molto alte nella parte finale del corso).

La valutazione riguarda le due fonti principali di formazione plurilingue (il manuale di base *EuRom* e l'integrazione attraverso il sito *Euronews*) nonché le integrazioni dei quadri comparativi attivi e della modalità di lettura cronometrata (descritti in §5.2.6). Dalle medie ponderate dei valori dati alle rispettive voci si evince una netta valorizzazione delle proposte integrative. Nello specifico del manuale *EuRom*, l'introduzione alla metodologia di cui è provvisto e la selezione dei testi hanno ricevuto un forte gradimento, pari a circa un terzo ciascuno della media totale. Il restante terzo si riferisce alla valutazione della grammatica di lettura sommata a quella delle griglie lessicali. Nei commenti alle valutazioni date ai materiali:

- viene sottolineata l'importanza didattica della progressione dei testi *Eurom*:

(B1-14) El manual es didáctico, variado y progresivo; esto facilita el proceso de acercamiento a la intercomprensión.

(B1-17) Me parece una herramienta muy buena y con determinados niveles que sirven para poder reconocer el propio progreso en las distintas lenguas.

- Si riconosce la validità dell'apporto delle integrazioni degli articoli tratti da *Euronews* da un punto di vista comparativo di forma e contenuti e per la maggiore immediatezza della contestualizzazione culturale. Ciononostante, vengono sottolineate pecche ortografiche e di corrispondenza tra versione audio e video che possono disturbare il fluire delle attività. Non manca chi dice di risentire della 'mancanza di curiosità' per contenuti nuovi.

(B2-9) Tiene bastantes problemas o errores en los textos, y algunos audios no son iguales al texto lo cual puede aportar más información pero limitar la comprensión auditiva de algunas palabras

(B2-11) Permite estudiar los textos de diferentes formas y se acopla a las distintas formas de aprender.

(B2-14) Es interesante poder apreciar el contexto social y cultural en el cual es mostrada la noticia...

(B2-16) Al leer la misma noticia en los distintos idiomas se perdía la motivación por saber algo nuevo...

- Si sottolinea l'importanza delle attività di lettura cronometrata per la presa di coscienza dell'efficacia della comprensione globale. Interessante il riferimento alla mancanza di valutazione per una corretta e tranquilla gestione della nuova proposta di apprendimento.

(B4-14) ... Quizás, el hecho de que no están expuestas a una evaluación (calificación) permite asumirlas sin aprehensiones y esto facilita tanto el esfuerzo como el aprendizaje.

(B4-15) Me parece una idea muy buena porque promueve la comprensión global del texto ya que uno no se detiene en pequeñas cosas que evitan paradójicamente comprender lo que uno está leyendo

Relativamente i supporti didattici forniti , è stato chiesto di valutare l'uso effettivamente fatto della grammatica di lettura fornita dal manuale, dei quadri comparativi integrativi e di eventuali appunti presi sia sui contenuti visti che su riflessioni fatte in autonomia.

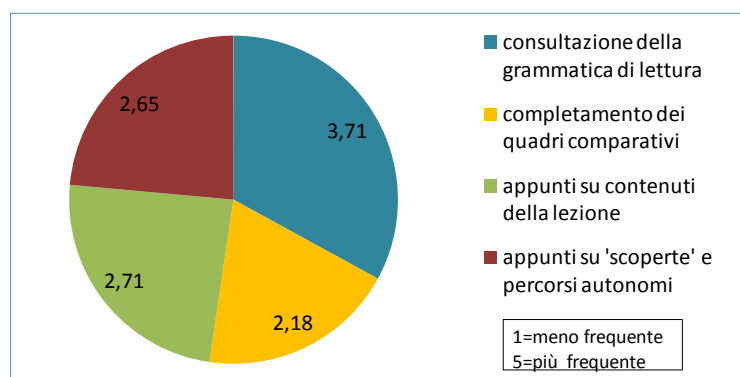


FIGURA 50. Valutazione dell'uso di supporti all'apprendimento.

La FIGURA 50 indica una frequenza maggiore nella consultazione della grammatica di lettura, seguita dagli appunti (entrambe le voci con frequenze molto simili) e, in coda, il completamento dei quadri.

La sezione chiude con un veloce sondaggio sulla percezione di disturbo eventualmente causato dalle riprese video e dalla somministrazione dei questionari. Nessuna delle due modalità di osservazione del processo sembra aver influenzato il lavoro in classe.

6.5.3. Riflessioni 'aperte'

Come accennato in introduzione a presente capitolo, la terza sezione del QF è composta da domande aperte che muovono riflessioni a base intuitiva o associativa. Lo scopo è quello di stimolare flussi di pensiero non mediato che permettano di mettere a fuoco sensazioni ed emozioni relative al percorso fatto.

È stato richiesto di ricordare, sinteticamente, il momento maggiormente critico e di maggiore soddisfazione del corso.

Per quanto riguarda le frustrazioni provate [C1], viene fatto cenno frequente al disagio dovuto alla non familiarità con la proposta che caratterizza le sessioni iniziali del corso, alle sensazioni negative provate nei primi contatti con i testi, imputate soprattutto alle deboli basi lessicali e con particolare riferimento all'italiano e al francese.

Analogamente, la maggiore soddisfazione [C2] viene spesso ricondotta al momento in cui si riesce a non aver più bisogno di costanti aiuti lessicali e all'avanzamento nella comprensione di italiano e francese. Ci sembrano particolarmente significativi, anche se estemporanei, i commenti che riportiamo qui di seguito.

(C2-3) Recordar relaciones y significados descubiertos en sesiones anteriores.

(C2-13) Comprensión de lectura sin ser muy consciente del idioma en que estaba leyendo en ese momento.

(C2-16) Cuando miré los avances que había tenido en la comprensión del italiano, de un momento a otro comprendía más.

(C2-17) Durante el examen final, cuando pude resolver muchas palabras oscuras por mis propios medios!! Aunque hubo unas que no pude descubrirlas, me sentí muy bien con lo que pude lograr.

(C2-18) Fue fuera de las sesiones de clase, cuando intenté leer una revista francesa (Science Humaines) y pude entender una buena parte de los artículos.

Vengono menzionati: la capacità di stabilire ponti con riflessioni già fatte (3), la percezione, quasi improvvisa, di progresso (16, ‘de un momento a otro comprendía más’), il fatto di sapere di capire senza avere una chiara coscienza della lingua che si sta leggendo (13)⁴⁶, l’appagamento dato dalla sensazione di aver raggiunto i propri obiettivi in sede di autovalutazione (17, ‘me sentí muy bien...’) il riscontro dell’applicabilità (e dell’efficacia) delle strategie sviluppate in contesti non guidati (18).

Nelle riflessioni libere sulle L2 lavorate [C3] riscontriamo, soprattutto, conferme a dati già presenti nei precedenti questionari. Il portoghese viene spesso associato a facilità e affinità con lo spagnolo⁴⁷.

Il catalano non condivide con il portoghese la percezione di vicinanza esclusiva con lo spagnolo; al contrario, sono frequenti i cenni di affinità con il francese e l’italiano

Sembra persistere, per l’italiano, l’immagine di lingua sonora, ritmica, energica, con frequenti riferimenti alla cultura e all’arte. Più di un intervistato lo definisce come una lingua impegnativa per gli ispanofoni. Il concetto di ‘sfida’ e di ‘lingua di cultura’ si ritrova anche nelle

⁴⁶ Questo commento ci ha positivamente sorpreso per il fatto di aver vissuto esattamente la stessa sensazione in una fase di forte esposizione a testi scritti in lingue romanze diverse.

⁴⁷ Interessante il riscontro dell’affinità a livello testuale: (C3a-3) ‘parecido al español, juntan los conectores’.

riflessioni sul francese che, di fatto, viene spesso equiparato all'italiano anche per la maggiore distanza dallo spagnolo.

Il punto C5 stimola riflessioni sulla relazione lingua-cultura. Le risposte si caratterizzano per una generale percezione di fusione e inscindibilità tra i due concetti.

Riportiamo alcuni commenti esemplificativi:

(C5-4) Son dos cosas que no se pueden separar y que van de la mano.

(C5-10) las lenguas expresan el sentir más íntimo de una comunidad, expresan su percepción del mundo y de ella misma.

(C5-13) Con frecuencia intuyo que la lengua refleja la experiencia de vida de las gentes que hacen una nación, que en su propia vida las gentes han construido y siguen desarrollando su lengua. Por eso creo que el aprendizaje de una lengua es la mejor manera de acercarse a una cultura, y al mismo tiempo que el conocimiento de una cultura es la mejor manera de ayudarse en el aprendizaje de una lengua.

(C5-15) Creo que la lengua permite comunicar el sentimiento de las personas, sus creencias y toda la cultura que conlleva muchas veces sin que la persona que se comunica se dé cuenta, pues la lengua es la forma de expresar lo que uno es o piensa.

(C5-16) De la estructuración de las palabras y el uso de la lengua en las diferentes situaciones, se puede percibir algo de la cultura.

Il quadro della percezione che gli intervistati hanno di se stessi come apprendenti [C4] è composto da concetti quali 'riflessione' (2, 12), collaborazione (6), interesse, motivazione e curiosità (7, 10) esperienza, crescita e fiducia in se stessi (4, 9, 13):

(C4-2) Meditar bastante en lo aprendido

(C4-4) La posibilidad de equivocarme y recibir corrección

(C4-6) Aprender juntos.

(C4-7) La curiosidad

(C4-9) Continuidad y crecimiento

(C4-10) Interés por mejorar, motivación permanente

(C4-12) Tratar de estar re-pensando lo que aprendo, analizando y haciendo deducciones. Más el trabajo de un detective.

(C4-13) La confianza y la decisión de adentrarse en los textos

Ciò viene confermato dalle risposte in C6, riguardanti il significato che viene dato dagli intervistati al corso. Da queste si evince una valorizzazione dell'esperienza come percorso e non come punto d'arrivo e un apprezzamento per le caratteristiche di novità, sfida e interazione già più volte considerate in questo e nei precedenti questionari. I punti 5, 12, 16 e 17 mostrano come per alcuni il valore dell'esperienza non rimanga circoscritto alla stessa ma si apra alla dimensione professionale (5), all'identità linguistica (17, 18) e, in generale, alla curiosità per il nuovo (2, 16).

(C6-2) ...un punto de partida...

(C6-5) ... apoya mi idea de que es posible ser un profesional poliglota y multidisciplinario...

(C6-6) Una fantasía

(C6-8) Una apertura al mundo de los idiomas

(C6-10) Ha sido mi mejor experiencia en el aprendizaje de lenguas, metodológicamente muy interesante

(C6-12) Es un experimento genial y estaría dispuesto a seguir la intercomprensión entre éstas e incluso otras familias de lenguas.

(C6-14) Un ejercicio retador y enriquecedor, en una interacción permanente con personas (compañeros y profesora) que facilitaron y apoyaron mis aprendizajes...

(C6-15) Una forma de re-plantearme mi manera de leer un texto...

(C6-16) Una muestra de tantos otros caminos por recorrer

(C6-17) ... me dejó un interés personal por profundizar un par de idiomas...

(C6-18) Una nueva perspectiva sobre el proceso de aprendizaje de idiomas..

6.6. La riflessione interculturale in classe

Come già più volte specificato, i dati analizzati in questo capitolo fanno parte di un corso sperimentale disegnato con il fine di integrare il percorso ‘tradizionale’ di sviluppo di competenza comunicativa ricettiva scritta con obiettivi di sensibilizzazione interculturale. Abbiamo anche chiarito come ciò soddisfi la nostra intenzione di rileggere la relazione lingua-cultura attraverso ciò che denominiamo ‘grammatica interculturale’, concetto trasversale di avvicinamento alle LS che parte da una problematizzazione del rapporto tra sistema-lingua e identità culturale e che, oltre alla dimensione cognitiva, coinvolge in modo particolare la dimensione affettiva dell’apprendente. Il lavoro in ottica di ‘grammatica interculturale’ è stato possibile grazie alla massima valorizzazione degli spunti di riflessione (inter)culturale presenti nei testi di base *EuRom5* e all’integrazione dei suddetti testi con materiali didattici selezionati dal sito www.euronews.com.

Le caratteristiche della suddetta pagina web ci hanno permesso di dedicare alcune sessioni alla comprensione e analisi di versioni in lingue diverse della stessa notizia, e di integrare i processi attentivi rivolti ai meccanismi di comparazione linguistica intratestuale (ortografica, lessicale e grammaticale) che caratterizzano la metodologia di base applicata nel corso, con un’attenzione comparativa intertestuale che coinvolge più marcatamente il discorso (strutturazione della notizia, possibili implicati culturali, intenzioni comunicative soggiacenti, riflessione sulla negoziazione dei significati).

L’analisi che presentiamo in questo capitolo riguarda, quasi esclusivamente, il materiale *Euronews* e vuole essere una riflessione sulla bontà delle scelte metodologiche effettuate, alla luce di una lettura puntuale di alcuni dati contenuti nel QpostL (cfr. §6.6.2) e

dell'osservazione di alcune dinamiche di classe relative ad alcune sessioni (§6.6.3).

6.6.1. I testi integrativi

Sono stati affrontati testi tratti da *Euronews* nelle sessioni (S) 2, 3, 5, 8, 10, 12, 15. Riportiamo i link corrispondenti, la lunghezza degli articoli nelle tre lingue di lavoro (P, I, F) e le modalità e gli obiettivi della somministrazione.

(S2)

<http://it.euronews.com/2013/05/31/europee-2014-1-giovane-su-3-non-andra-a-votare/>

(P 61 parole, I 65 parole, F 52 parole)

Modalità: metodologia EuRom.

Obiettivo: introdurre il sito e dare un esempio di lettura comparativa sia a livello linguistico che di discorso soggiacente.

(S3)

<http://it.euronews.com/2012/01/14/naufraga-una-nave-da-crociera-in-toscana-evacuati-4300-passeggeri-tre-morti/>

(P 156 parole, I 138 parole, F 168 parole)

Modalità: feedback e riflessione in plenaria (testi letti a casa).

Obiettivo: insinuare la riflessione sulle potenzialità individuali di intercomprensione: a) in autonomia, b) in un contesto reale di fruizione, c) di testi autentici.

(S5)

TESTO 1. <http://it.euronews.com/2012/03/28/colombia-farc-in-ginocchio-recuperati-i-corpi-di-34-guerriglieri/>

(P 125 parole, I 134 parole, F 127 parole)

Modalità: metodologia *EuRom*.

Obiettivo: competenza linguistica e riflessione interculturale.

TESTO 2. <http://it.euronews.com/2011/03/02/vienna-ruby-parla-dello-scandalo-in-cui-e-coinvolto-berlusconi/>

(P 135 parole, I 132 parole, F 171 parole)

Modalità: metodologia *EuRom*.

Obiettivo: competenza linguistica e riflessione interculturale.

(S8)

<http://it.euronews.com/2013/05/31/francia-verso-divieto-sigarette-elettroniche-in-luoghi-pubblici/>

(P 239 parole, I 228 parole, F 172 parole)

Modalità: metodologia *EuRom*.

Obiettivo: competenza linguistica e riflessione interculturale.

(S10)

TESTO 1. <http://it.euronews.com/2013/05/27/colombia-accordo-farc-governo-su-riforma-agraria/>

(P 187 parole, I 184 parole, F 221 parole)

Modalità: metodologia *EuRom*.

Obiettivo: competenza linguistica e riflessione interculturale.

TESTO 2-a. <http://it.euronews.com/2013/01/11/la-capacita-di-vedere-un-lato-positivo-nelle-tragedie/>

(P 363 parole, I 692 parole, F 562 parole)

TESTO 2-b. <http://it.euronews.com/2013/06/03/i-giovani-fanno-attenzione-alla-privacy/>

(P 385 parole, I 508 parole, F 525 parole)

Modalità: a gruppi, scelta tra 2-a e 2-b, lavoro su una sola lingua a scelta.

Obiettivi: focalizzare l'importanza della dimensione collaborativa e del processo di negoziazione dei significati.

(S12)

<http://it.euronews.com/2013/05/31/divise-a-scuola-simbolo-costrizione-o-moda/>

(P 140 parole, I 348 parole, F 362 parole)

Modalità: metodologia *EuRom*.

Obiettivo: competenza linguistica e riflessione interculturale.

(S15)

<http://it.euronews.com/2013/06/14/controlli-alle-frontiere-e-asilo/>

(P 361 parole, I 341 parole, F 330 parole)

Modalità: metodologia *EuRom*.

Obiettivo: competenza linguistica e riflessione interculturale.

6.6.2. Alcuni dati dal QpostL relativi a S5, S8, S10 e S12

Questa fase di analisi riguarda punti del QpostL già analizzati in §6.4 (a cui rimandiamo per la visione delle relative domande). Le riflessioni che seguono hanno lo scopo di integrare la precedente analisi, riguardante l'andamento dell'intero percorso. Ci prefiggiamo, invece, ora, di osservare unicamente le sessioni integrative e di descriverne la gestione, cognitiva e affettiva, da parte del gruppo classe, evidenziando eventuali congruenze o anomalie con le altre sessioni. Ricordiamo che le cinque

sessioni di cui ci occupiamo ora sono caratterizzate dall'uso di materiale integrativo che sostituisce integralmente i testi base del manuale e che si differisce dalla proposta metodologica di quest'ultimo per:

- lo sviluppo della medesima notizia in lingue diverse ;
- la maggiore contestualizzazione culturale delle tematiche affrontate;
- l'assenza di ausili lessicali e grammaticali di supporto alla comprensione.

Ci limiteremo all'analisi delle sessioni 5, 8, 10 e 12 in quanto le sessioni 2 e 3 sono state in realtà per lo più dedicate alla comprensione di testi *EuRom* e, essendo all'inizio del percorso, solo marginalmente al lavoro con articoli *Euronews*. A rigor di logica, consideriamo i dati elicitati riconducibili più ai primi che alle integrazioni. Per quanto riguarda la sessione 15, completamente dedicata alla comprensione di testi *Euronews*, in conclusione di questa non è stato somministrato il QpostL ma il QF. Non siamo, quindi, in possesso di dati specifici di questa sessione.

a) Grado di comprensione linguistica dei testi affrontati

Parte del QpostL è dedicata a monitorare la consapevolezza di come è stata gestita la comprensione dei testi affrontati⁴⁸. A questo riguardo, le medie ponderate dei valori rilevati si distribuiscono sulle 13 sessioni in modo estremamente variabile, in tutte e tre le lingue, come evidenziano i grafici della FIGURA 51.

⁴⁸ La sequenza con cui sono stati lavorate le tre lingue di lavoro è sempre stata quella suggerita dalla metodologia *Eurom* (P, I, F).

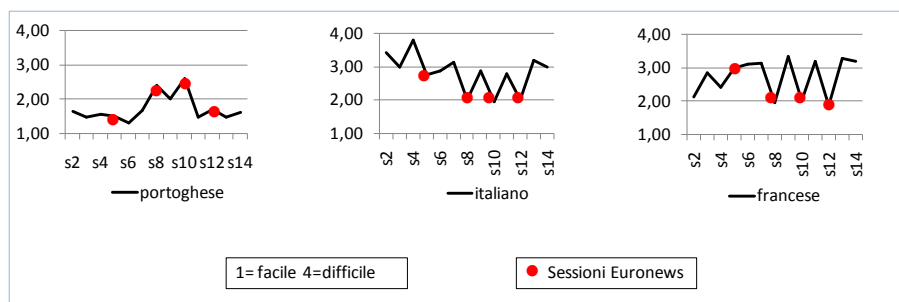


FIGURA 51. Difficoltà percepita dei testi in S2, S5, S10 e S12.

Facciamo di nuovo notare come la variabilità sia molto simile in italiano e francese, lingue vicine ma non attigue alla L1 del gruppo, mentre assume un andamento diverso per il portoghese, lingua percepita molto più familiare dai parlanti ispanofoni. Se osserviamo con maggiore attenzione i tre grafici, la peculiarità delle curve è dovuta, in gran parte, proprio alle frequenze del portoghese relative alle sessioni *Euronews* (in particolare la S8 e la S10).

La nostra ipotesi è che il forte investimento cognitivo richiesto dal testo in portoghese della S8 (affrontato per primo e particolarmente complesso rispetto ai testi precedenti sia per numero di parole che per caratteristiche della lingua) abbia permesso di stemperare l’impatto con i testi in italiano e in francese. Il gruppo si sarebbe dedicato a questi senza preoccuparsi di dover acquisire familiarità con i contenuti e permettendosi, quindi, di concentrare la propria attenzione sul ‘modo di esprimerli’.

Riflessioni analoghe possono essere attribuite anche alla S10, mentre nella S12 la difficoltà percepita si assesta su livelli molto più bassi in tutte e tre le lingue.

Questo andamento ci fa ipotizzare che l’utilizzo di versioni plurilingui della stessa notizia sembrerebbe attenuare, nel caso di apprendenti ispanofoni, la percezione di forte distanza tipologica percepita con

l'italiano e il francese. La familiarità con il contenuto, almeno parzialmente soddisfatta con la lettura in portoghese, permetterebbe, una volta di fronte al compito di comprensione dell'italiano e del francese, di concentrarsi maggiormente sulla forma a vantaggio, verosimilmente, dello sforzo cognitivo⁴⁹.

b) Attività svolte

Per quanto riguarda la valutazione delle attività svolte in classe (relativamente ai livelli di analisi coinvolti e, quindi, alle strategie attivate), abbiamo già visto come i grafici relativi alle cinque variabili mostrino un andamento piuttosto stabile, soprattutto a partire dalla quinta o sesta sessione.

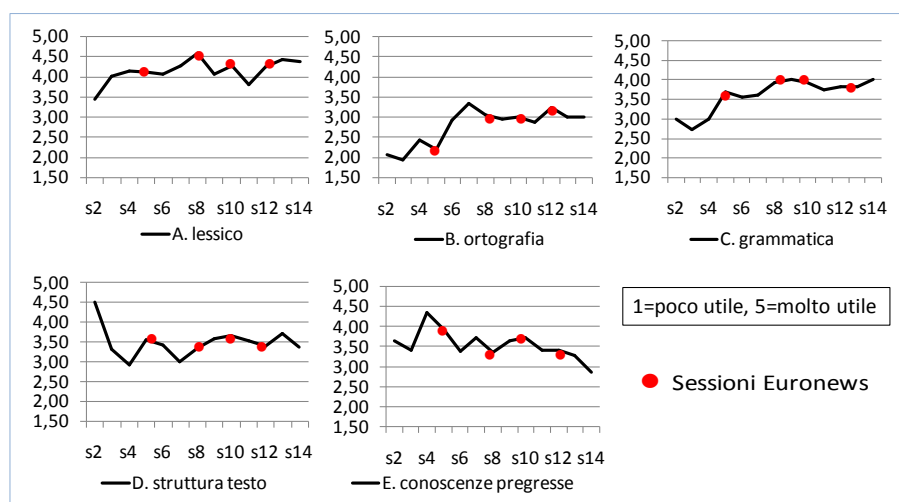


FIGURA 52. Valutazione delle attività svolte in S2, S5, S10 e S12.

Come confermano i grafici nella **FIGURA 52**, le attività delle sessioni *Euronews* vengono valutate, nell'andamento generale, in modo

⁴⁹ Ciò risulta in sintonia con la 'sensazione positiva' di sfida cognitiva analizzata al punto e).

sostanzialmente analogo alle altre. Se consideriamo che i testi *Euronews* sono completamente sprovvisti di ausili linguistici ai quali, di norma, gli apprendenti ricorrono durante il lavoro sui testi *EuRom*, sarebbe naturale pensare che i dati relativi alle sessioni 5, 8, 10 e 12 avrebbero, invece, dovuto evidenziare un netto calo nella valutazione delle attività svolte nelle sessioni integrative, cosa che non è affatto avvenuta. Gli apprendenti hanno, infatti, ritenuto di aver tratto dall'analisi di spunti lessicali, grammaticali e ortografici un grado di utilità non significativamente diverso da quello offerto dai supporti linguistici *EuRom*. Non potendo contare su schematizzazioni preconfezionate l'attenzione si deve essere quindi spostata su modalità attive di ricerca di similitudini e 'ponti' interlinguistici, sforzo possibile, come appena commentato, grazie alla maggiore tranquillità dovuta alla consapevolezza di trovarsi di fronte, dopo la lettura del portoghese, a un contenuto ormai non completamente estraneo.

c) Supporti utilizzati

Ciò verrebbe confermato dal grafico C della FIGURA 53 che, nell'ambito della valutazione dell'utilità dei supporti a disposizione, sintetizza la percezione di utilità del supporto dato dalle caratteristiche del testo. Le S5, S8, S10 e S12 mostrano forti punte negative che rimandano a una consapevolezza di una fruizione diversa, dovuta all'assenza di supporti linguistici (*ergo*, la conferma del grande aiuto dato alla comprensione dalla didattizzazione dei testi *EuRom*).

Allo stesso tempo, però, la valutazione di tale voce non presenta frequenze nulle (il *range* oscilla tra 2/5 e 2.6/5 evidenziando un crescente apprezzamento) dato che, a nostro parere, riconosce e valorizza una forma alternativa di fruizione delle informazioni lessicali, ortografiche e

grammaticali offerte, avvallando la nostra ipotesi di ‘comparazione attiva’ interlinguistica.

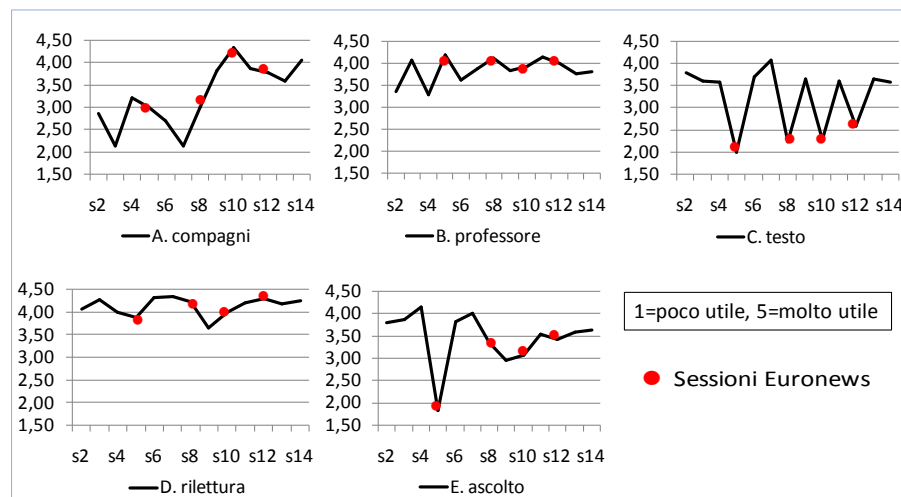


FIGURA 53. Valutazione dei supporti utilizzati in S2, S5, S10 e S12.

Facciamo notare, inoltre, come la dimensione collaborativa con i compagni (grafico A) venga apprezzata in modo crescente (il picco nella S10 si giustifica con le particolari modalità di esecuzione e gli obiettivi della sessione esplicitati in §6.6.1). Analogamente, l’ausilio della versione orale del testo, malgrado il primo impatto negativo dovuto alle caratteristiche della locuzione (molto meno ‘didattica’ di quella degli ascolti proposti da *EuRom*), riacquista un apprezzabile valore per il gruppo.

La tendenza dell’apprezzamento del supporto dell’insegnante e della possibilità di rileggere si mantiene stabile in tutte e quattro le sessioni, con valori piuttosto alti (intorno al 4,5/5) che non mostrano variazioni significative rispetto alle sessioni *EuRom*.

d) *Competenze messe in gioco*

I dati dei grafici B, C e D della FIGURA 54, relativi a S5, S8, S10 e S12, si possono riassumere in un apprezzamento delle variabili corrispondenti (‘allenamento’ alla comprensione, riflessione linguistica e metalinguistica, fiducia nelle proprie competenze di lettura) che non presenta sostanziali differenze con il resto delle sessioni.

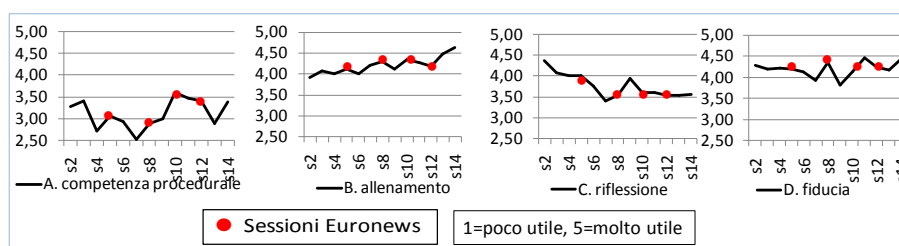


FIGURA 54. Valutazione delle competenze messe in gioco in S2, S5, S10 e S12.

Osserviamo che:

- non viene intaccata la fiducia nelle competenze di lettura (grafico D); al contrario, il contributo delle sessioni *Euronews* alla buona valutazione di tale voce è determinante, soprattutto nella fase centrale del processo. Tale reazione positiva alla maggiore complessità dell’approccio al testo, a nostro avviso particolarmente rilevante in quanto coinvolge sia la dimensione cognitiva che affettiva, viene confermata anche dall’analisi al punto e).
- per quanto riguarda il valore dato alla competenza procedurale (il ‘sapere come fare’), tra le sessioni 10 e 12 i valori delle frequenze sono sensibilmente maggiori. Ipotizziamo che sia il

risultato di una familiarizzazione con la gestione del sito *web*, in generale, e con la procedura di confronto intertestuale, nello specifico.

e) *Sfida cognitiva e stato d'animo*

Nella FIGURA 55 riportiamo l'andamento della percezione della sfida cognitiva richiesta dal lavoro di classe e dello stato d'animo con cui si è vissuto lo svolgimento del compito.

Risulta immediatamente evidente la forte oscillazione del grafico relativo alla percezione della sfida richiesta dal processo di comprensione. I valori in S5, S8, S10 e S12 comunicano un buon equilibrio nella percezione dello sforzo di comprensione dei testi affrontati, paragonabile solo al dato relativo alla S3, all'inizio del corso. Ciò contrasta con le valutazioni delle sessioni *EuRom* che evidenziano una maggiore fatica nello svolgimento delle attività richieste.

Per quanto riguarda lo stato d'animo del gruppo, questo oscilla durante tutto il corso su un *range* medio corrispondente a tranquillità, con punte di curiosità ed eccitazione. A tale valutazione non fanno eccezione, nella media, le sessioni *Euronews*.

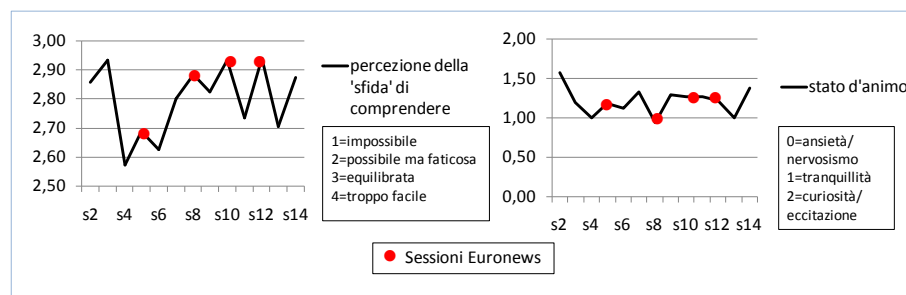


FIGURA 55. Percezione della 'sfida' cognitiva e stato d'animo in S2, S5, S10 e S12.

Considerate le caratteristiche già descritte dell'input testuale, riteniamo che le sessioni *Euronews* avrebbero potuto, invece, generare picchi di fatica e stress e, di conseguenza, stati d'animo particolarmente negativi. Dai punti rossi in entrambi i grafici (che indicano il valore medio corrispondente alle sessioni appena menzionate) si evince, invece, che l'integrazione di materiali e obiettivi ha contribuito a rendere più serena e motivante la sfida richiesta. Allo stesso modo, lo stato d'animo del gruppo non ha subito cali sensibili, mantenendosi, di media, su livelli di equilibrio. Se osserviamo le frequenze delle singole voci, riportate nella FIGURA 56 notiamo che:

- Se paragonate con i dati delle sessioni *EuRom*, l'incidenza delle frequenze di S5, S8, S10 e S12 riguarda maggiormente le voci 'positive' della valutazione sia della dimensione cognitiva che di quella affettiva;
- da un confronto interno delle quattro sessioni integrative, per quanto riguarda la sfida cognitiva si evince una sempre maggiore incidenza della percezione di equilibrio (le frequenze della voce 'faticosa' calano da 5 in S5 a 3 in S8 a 1 sia in S10 che in S11 e aumentano quelle relative alla voce 'calibrata').

Le frequenze relative alla percezione dello stato d'animo confermano la S8 come momento particolarmente critico per alcuni apprendenti (dato che non corrisponde a un'analogia criticità nella percezione della sfida cognitiva). L'equilibrio emotivo si assesta su valori nettamente più positivi in S10 e S12. Quest'ultima è caratterizzata dalla sola presenza di valutazioni positive del proprio stato d'animo, con quasi un

terzo del gruppo classe che definisce la sessione di lavoro come caratterizzata da curiosità ed eccitazione.

Tabulati QpostL [2]:														
SFIDA	s2	s3	s4	s5	s6	s7	s8	s9	s10	s11	s12	s13	s14	
impossibile	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
faticosa	2	1	6	5	6	3	3	3	1	4	1	5	2	
calibrata	12	14	8	11	10	12	13	14	14	11	16	12	14	
troppo facile	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	

Tabulati QpostL [4]:														
STATO D'ANIMO	s2	s3	s4	s5	s6	s7	s8	s9	s10	s11	s12	s13	s14	
ansia/nervosismo	1	3	2	1	2	0	4	2	1	1	0	4	1	
tranquillità	4	6	10	11	10	10	10	8	9	9	12	9	8	
curiosità/eccitazione	9	6	2	4	4	5	3	7	5	5	5	4	7	

FIGURA 56. Percezione della 'sfida' cognitiva e stato d'animo: frequenze delle singole voci.

f) Grado di soddisfazione per il lavoro svolto e per il livello di comprensione raggiunto

La nostra riflessione conclusiva riguarda l'esplicitazione del grado di soddisfazione percepito per l'attività appena svolta in classe e il grado di comprensione che si pensa di aver raggiunto nella medesima sessione (cfr. FIGURA 57).

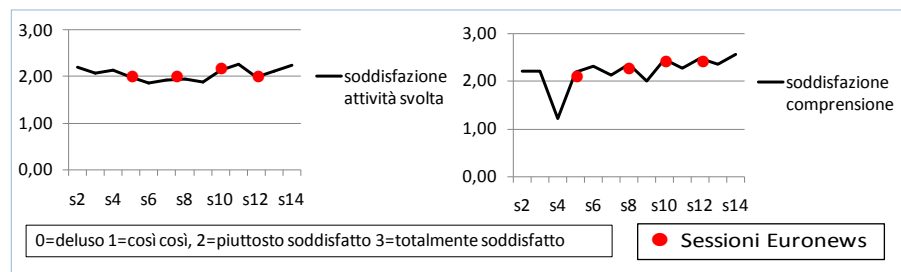


FIGURA 57. Grado di soddisfazione per l'attività svolta e per il livello di comprensione raggiunto in S2, S5, S10 e S12.

Per quanto riguarda il primo, le frequenze delle sessioni *Euronews* si allineano sulla tendenza del grafico che si mantiene costante nel tempo su un livello medio di soddisfazione. A una sostanziale uniformità dei valori attribuiti a questa voce, si contrappone una progressione positiva della valutazione della comprensione testuale raggiunta nelle sessioni *Euronews*. La frequenza media relativa a tali sessioni si conferma, infatti, sensibilmente maggiore di quella delle sessioni attigue, dato che farebbe pensare a una relazione diretta tra percezione di uno sforzo cognitivo più equilibrato (cfr. quanto sostenuto nelle osservazioni ai punti precedenti, in particolari b, c, e) e un maggior grado di soddisfazione per i risultati ottenuti.

6.6.3. Alcuni dati qualitativi derivanti dall'osservazione dell'attività di classe

Come già accennato in §5.2.4.2, l'intero corso oggetto della sperimentazione è stato videoregistrato. Abbiamo anche fatto riferimento (cfr. §6.5.2) al parere unanime del gruppo rispetto alla presenza della videocamera, per nulla percepita come elemento di disturbo allo svolgimento delle attività (punto B6 del QF).

Riteniamo, di conseguenza, che i comportamenti osservati siano da considerarsi non inficiati dalla presenza di uno strumento di registrazione. La visione dell'intero ciclo di videoregistrazioni ci ha permesso di evidenziare, sia nelle sessioni *EuRom* che *Euronews*, alcuni percorsi di classe che riteniamo significativi da un punto di vista (inter)culturale. Abbiamo isolato i punti più salienti raggruppandoli, poi, per tipo di riflessione effettuata.

Quando ritenuto rilevante, indichiamo per ogni gruppo la sessione corrispondente (es. S5) seguita, in caso di riferimenti specifici, dal

numero della videoregistrazione e dal minuto di inizio di quanto riportato o commentato (es. S5-1-12:20).

6.6.3.1. Sensibilizzazione alla riflessione interculturale da parte dell'insegnante

Nella fase conclusiva della S2 abbiamo ritenuto opportuno introdurre al gruppo la pagina www.euronews.com, evidenziandone le caratteristiche e cogliendo l'occasione per insinuare la pertinenza della riflessione interculturale, vista come valore aggiunto alla comprensione linguistica del testo.

Si è provveduto ad assegnare la vera e propria attività di comprensione per casa (testi gruppo 1) sottolineando come il lavoro extra-aula obbligasse ad una autonomia di pensiero. Sarebbe poi seguito, in classe (S3), un momento di confronto che permettesse, valorizzando la soggettività dell'approccio ai testi, di riscontrare parallelismi o divergenze di interpretazione. È stato anche chiarito come l'obiettivo fosse quello di far sperimentare, in embrione, il processo di avvicinamento comparativo al testo che avrebbe caratterizzato le successive sessioni integrative⁵⁰.

La notizia (cfr. §6.6.1) è stata selezionata per la sua brevità e per le caratteristiche linguistiche e testuali delle tre versioni: abbiamo ritenuto che la particolare trasparenza linguistica del testo P, dal quale si è consigliato di partire, permettesse di fare rapidamente proprio il contenuto e facilitasse la ricerca di analogie e divergenze formali con le versioni I e F. Il rapido raggiungimento di obiettivi linguistici minimi avrebbe

⁵⁰ Gli obiettivi delle sessioni integrative sono stati presentati in §5.2.3.ii.

invogliato a investire cognitivamente nell'analisi dell'organizzazione testuale della notizia e nell'individuazione di eventuali impliciti culturali. Di fatto, l'analisi dello spezzone corrispondente all'attività di confronto e *feedback* sul lavoro fatto a casa (S3-1-04:30) ci ha permesso di osservare che:

- il gruppo affronta il nuovo compito con tranquillità;
- viene, di fatto, rapidamente messo a fuoco il tema trattato e percepita la diversa angolazione di gestione della notizia (“hay un desface entre los datos preliminares y lo que es el centro de la noticia”, Patricia: S3-1-16:50);
- nonostante questo, l'insegnante deve sollecitare e guidare una percorso di lettura testuale comparativa critica, servendosi degli apporti, tra loro slegati, di alcuni apprendenti, per costruire ‘ponti’ interpretativi e tracciare un percorso di analisi testuale;
- una volta emersa la discrepanza nella selezione e sequenza delle informazioni nel testo F rispetto a P e I, l'apporto del gruppo diventa più consistente e creativo. Si rilevano ipotesi e osservazioni tra loro eterogenee che vanno da motivazioni sociopolitiche a riflessioni storico-culturali, a implicazioni etiche e di responsabilità sociale;
- un apprendente, (Garibaldi, cfr. S3-1-31:10) effettua un importante collegamento tra forma e intenzione comunicativa, individuando nell'uso del verbo ‘sensibiliser’, l'elemento formale (senza corrispondente nelle altre versioni) di maggiore differenziazione, sia per la scelta lessicale (“el término ‘sensibilizar’ yo lo llevaria a ‘tomar conciencia’, a ‘ser conciente de’)

che per la posizione tematica (*focus*) ricoperta sia nella frase che nel testo.

- Il confronto si esaurisce senza nessuna necessità di stabilire una ‘graduatoria’ di verosimiglianza tra le varie congetture, accettando il valore insito nel percorso stesso di osservazione e di necessità di approfondimento critico.

6.6.3.2. *Condivisione di riferimenti culturali*

Abbiamo già accennato (cfr. §5.2.2.4) alla funzione e all’efficacia delle strategie *top-down* nei processi di comprensione. Tra queste, il ricorso a conoscenze enciclopediche è senza dubbio una delle strategie più utilizzate, soprattutto in fase iniziale di approccio al testo e a livelli bassi di competenza linguistica. Ricordiamo, inoltre, come la trasversalità delle tematiche sia tra i principali criteri di selezione dei testi *EuRom* (considerata, appunto, la condivisione di riferimenti culturali, una delle strategie su cui fare maggior leva in una proposta di IC simultanea scritta di più lingue). Alcuni tematiche trattate hanno fatto emergere la consapevolezza del peso della condivisione di conoscenze del mondo nei processi di comprensione sia linguistica che culturale. Riportiamo i più significativi:

- S1 - testo C1A. Il testo in catalano tratta della morte dell’“inventore” delle patatine Pringles e viene citato il tipico *embocall rodó* (involucro rotondo) delle patatine. Mentre la traduzione di *embocall* (parola completamente opaca) compare nelle griglie lessicali, la comprensione di *rodó* non viene facilitata. L’apprendente che propone la traduzione corretta (Étoile) conferma di essersi consapevolmente servita

dell'immagine della nota confezione di patatine in oggetto per poter inferire il significato (Étoile, S1).

- S3, testo F7A: a differenza dei commenti solitamente espressi dal gruppo riguardo alla comprensione del testo francese, la percezione del grado di difficoltà linguistica di questo testo è minima. Il gruppo concorda sul contributo dato dalla tematica trasversale e particolarmente attuale (il cambiamento climatico) sia per l'anticipazione di contenuti che per la conseguente inferenza del significato di singoli lessemi.

L'alto grado di *expectancy grammar* messo in moto dalla condivisione di conoscenze enciclopediche permette una trasposizione fluente con uno sforzo analitico che si concentra quasi esclusivamente su alcune strutture sintattiche particolarmente complesse (S3-2-56:10).

- S7, testo I10B: anche per questo testo segnaliamo una riflessione sulla trasversalità della tematica (i benefici del caffè), il cui apporto è supportato, in questo caso, dalla presenza di lessico specialistico (medico-scientifico) che contribuisce ad una ancora maggiore trasparenza dell'informazione.
- S9, testo P13B: alla trasposizione del testo in spagnolo segue un appunto di un apprendente sulla rilevanza culturale insita nella definizione del calcio come *desporto-rei* (S9-1-53:45), condivisa dalla cultura latina ma non necessariamente generalizzabile a livello mondiale. Si riflette sulla necessità di contestualizzare comportamenti o affermazioni, da cui la presa di coscienza della loro relatività culturale.
- S15, testo *Euronews*, gruppo 10: la familiarità con la tematica affrontata nell'articolo (i controlli delle frontiere e la revisione

dello spazio Schengen) ha permesso a una buona parte del gruppo di effettuare, in generale, una lettura fluida, senza ostacoli. Segnaliamo, nella versione italiana della notizia, il riferimento alla ‘primavera araba’ (r.8), definizione con riferimenti politico-culturali non immediatamente condivisi da alcuni apprendenti, lacuna che non ha permesso a questi di cogliere appieno il contenuto del paragrafo.

6.6.3.3. *Connotazione culturale di un lessema*

Dati i criteri di selezione dei testi *EuRom*, la presenza di lessemi con una evidente connotazione culturale è sporadica⁵¹. Nonostante questo, quando individuati, il tempo dedicato alla riflessione sulla specificità culturale d’uso ha, senza dubbio, permesso di mettere a fuoco il peso di una mancata condivisione di contesti di riferimento nella ‘qualità’ della comprensione. Alcune riflessioni si sono date nelle seguenti sessioni:

- S1, testo P1A: il fatto di cronaca riportato dal testo portoghese si riferisce a un parto avvenuto su un’ambulanza dei pompieri. La trasposizione della frase introduttiva del testo, infatti (uma criança do sexo masculino nasceu hoje, cerca dal 12h00, numa

⁵¹ Ci riferiamo alle scelte lessicali che potessero essere facilmente individuate come ‘altre’ da quelle utilizzate nella propria lingua. Il lessico si è confermato il livello di analisi più diretto ed efficace nell’analisi interculturale, confermando tesi ormai storicamente affermate. Già Schick (1960:200) scriveva: “Sulla costituzione del sistema lessicale, la realtà del mondo obiettivo, quale si presenta alla percezione umana, esercita efficacia più diretta che non sulla costituzione dei sistemi fonologico e morfologico. In forma più immediata di ogni altra parte del linguaggio, il lessico rispecchia cioè le condizioni dell’ambiente culturale di cui è prodotto e viene a costituire quasi l’intermediario fra le nozioni e i concetti acquisiti entro una tradizione e i continuatori della tradizione stessa”.

ambulância dos bombeiros de Resende...) avrebbe ‘dovuto’ (secondo la nostra posizione ‘italofona’ di comprensione del testo) suscitare interrogativi sulla coerenza tra informazione linguistica e propria conoscenza del mondo. Non ricevendo, invece, nessun rimando di esitazione o perplessità abbiamo ritenuto pertinente, e importante, verificare il perché di una, almeno apparente, totale condivisione intellettuale con quanto appena letto e trasposto. Il dibattito che ne è scaturito ha dato spazio a riflessioni varie: da chi ‘non ci aveva pensato’ a chi adduce una maggiore vicinanza culturale al caso in questione (nella provincia colombiana spesso i pompieri suppliscono, in molte mansioni, alla mancanza di personale sanitario), a coloro che giustificano quanto descritto con una propria interpretazione di altre informazioni contenute nello stesso testo.

- S2, testo I3A: servendoci del titolo nelle diverse lingue, che riportano la parola ‘carabinieri’, in corsivo, facciamo notare la scelta degli autori di non tradurre il termine⁵² e introduciamo la riflessione sulla specificità culturale della figura del carabiniere in Italia. Si sviluppa uno scambio comparativo intraculturale (differenza tra carabinieri e polizia) e interculturale (l’importazione del carabiniere nella cultura di alcuni paesi latinoamericani).
- S6, testo P11B: il testo in questione, nonostante la tematica trasversale, si distingue per una forte connotazione culturale di fondo che ostacola la piena comprensione del discorso per

⁵² Ètoile (S2-2-17:30: “No se traduce pero nosotros tenemos una parecida que es ‘carabineros’ [...] y en Chile ‘carabiniere’ es como aquí nuestros policías..”).

coloro che non hanno esperienze dirette o affini⁵³. Mancando rimandi a esperienza diretta o indiretta e ritenendo importante riuscire a comunicare al gruppo la valenza, cultural-affettiva, del cartoccio di caldarroste comprato per strada, abbiamo utilizzato ciò che della cultura colombiana ci è sembrato corrispondere maggiormente: il consumo, per strada, di *mazorca asada* (pannocchia di mais abbrustolita, condita con burro e sale).

6.6.3.4. *Co-causazione del significato*

Con riferimento a quanto già presentato in §3.1.1, può essere definito ‘significato’ il prodotto di un processo di ‘transazione’ tra le intenzioni di chi produce lingua e la sfera cognitiva e affettivo-emozionale del destinatario. Il processo del comprendere si avvale, quindi, di un percorso relazionale che, nel nostro caso, chiede al lettore di osservare e interpretare le intenzioni veicolate dal testo, partecipando attivamente alla costruzione del significato.

Abbiamo anche esemplificato come sia la consapevolezza dell’esistenza di un discorso soggiacente il livello linguistico del testo, nonché del peso dell’interpretazione soggettiva di chi lo riceve, a caratterizzare in modo determinante un percorso interculturale di comprensione. Per questa ragione, la nostra attenzione si è frequentemente focalizzata sull’affioramento di una coscienza di co-causazione del significato, cercando di ottimizzare l’uso degli spunti dati dai testi selezionati. Ciò, ricordiamo, non in aggiunta al percorso di comprensione linguistica ma

⁵³ Tratta dell’aumento del prezzo delle castagne e delle nuove regole per la cottura e la commercializzazione delle caldarroste nelle strade di Lisbona. Il nostro gruppo di apprendenti non ha mai avuto occasione di provare il frutto e non era a conoscenza della tradizione portoghese.

integrato ad esso, sin dalle fasi iniziali e per tutta la sua durata. Esemplifichiamo con la selezione che segue.

- S3, testi *Euronews*, gruppo 1: l'eterogeneità delle interpretazioni riguardanti la specificità della versione francese della notizia è già stata affrontata in §6.6.3.2. Ci rifacciamo, qui, nello specifico, all'apporto di Pierre (S3-1-26:45) che interpreta da un punto di vista storico-culturale l'enfasi data nell'articolo all'importanza del voto (la forte tradizione di partecipazione democratica al voto che starebbe alla base del discorso). Questo 'innesca' una serie di contributi particolarmente sentiti dal gruppo che si chiude con gli interventi di Garibaldi ed Etoile che si allineano sulle connotazioni fortemente politiche del testo francese (S3-1-30:50).
- S3, testo C6A: l'articolo, chiaramente di taglio socio-culturale⁵⁴, genera nel gruppo una vivace riflessione che ruota intorno alla domanda di Bastian (S3-1-01:17:50) "¿por qué motivo la modificación de esta palabra?".

Viene verbalizzata la percezione di una relazione circolare parola-realtà:

"Esa sensación, de pronto, de ser un poquito más avanzados en relación con el resto de España". (Pierre, S3-1-01-17:30)

"Es algo que ya es un hecho en la sociedad". (Piedad, S3-1-01:18:03)

⁵⁴ Il testo tratta dell'estensione, nel dizionario della lingua catalana, della definizione della parola *matrimoni*, all'unione civile tra coppie omosessuali, argomentando la scelta con la presa d'atto di una realtà ormai consolidata sia in Catalunya che nel resto della Spagna.

“Lo asumen como una realidad”. (Garibaldi, S3-1-01:18:14)

I commenti vengono parafrasati dall’insegnante, nell’intenzione di indurre un maggiore affioramento di consapevolezza:

“Poner dentro de la palabra ‘matrimonio’ también la realidad homosexual declara que esa realidad existe, ¿no?, y que hay que asumirla y poderla decir”. (S3-1-01-18:46)

A questo punto, l’interesse si sposta sulla ragione che può aver spinto a scrivere un articolo su una tematica così specifica, di nicchia. Le ipotesi che vengono sollevate da più membri del gruppo si mantengono in una sfera socio-politica che, di fatto, riflette la lettura più ‘immediata’ del testo in questione, forse l’unica possibile per lettori non familiari con la cultura catalana.

Il contributo, da parte dell’insegnante, sull’intenzione soggiacente l’articolo (la questione linguistica tra catalano e spagnolo, l’identità linguistica del popolo catalano) ha lo scopo di far prendere atto della forte specificità culturale di alcuni testi al cui discorso viene negato l’accesso a coloro che non ne condividono il sostrato culturale⁵⁵.

- S5, testi *Euronews*, gruppo 4: il gruppo di testi per questa sessione è stato volutamente selezionato per il contenuto

⁵⁵ Viene raccontata la necessità provata da chi scrive di chiedere chiarimenti a un rappresentante della cultura catalana, che ci ha chiarito come si tratti, molto probabilmente, di una questione filologica e non di interesse specifico per il singolo evento. Ciò che spinge a scrivere articoli di questo genere è, di solito, la necessità di mantenere vivo l’interesse per la lingua catalana, per cui tutto ciò che la riguarda diventa ‘notizia’ e contribuisce al rafforzamento dell’identità linguistica della regione. A questo proposito, ringraziamo Prof. Albert Morales Moreno, del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell’Università Ca’ Foscari, per il prezioso contributo.

altamente pregnante da un punto di vista culturale e politico, nonché affettivo, per apprendenti colombiani. Tratta di un recente fatto di cronaca riguardante uno scontro a fuoco tra le forze militari colombiane e il gruppo guerrigliero delle FARC, il cui esito vede particolarmente indebolito il potere offensivo di queste ultime.

Il gruppo dimostra particolare partecipazione, gli interventi sono numerosi e il coinvolgimento nel tema permette un'integrazione dell'informazione data dalle notizie con riflessioni personali.

La percezione generale del gruppo relativamente alla versione portoghese della notizia è quella di un testo 'neutro', descrittivo degli eventi e con obiettivi puramente di informazione fattuale. Allo stesso modo, sembra condivisa una lettura della versione italiana più partecipe da un punto di vista umano, tale da far trasparire coinvolgimento e affettività. A tale riguardo, vengono fatte notare scelte lessicali ben specifiche, quale l'uso di 'vittime' con riferimento ai guerriglieri caduti e la presenza dell'espressione 'in ginocchio', nel titolo, a cui viene assegnata una connotazione empatica.

La trasposizione della versione francese accende il dibattito in classe riguardo al tema, anche perché viene sottolineata (e giustificata con aneddoti di politica internazionale anche datati) la particolare posizione ideologica della Francia nei confronti delle vicende politiche colombiane. Anche in questo caso, viene segnalato l'uso di lessico ideologicamente connotato: 'Farc décimées' (titolo), 'guerrilleros tués' (r.1), 70

‘combattants des Farc ont été abattus’ (r.2). La presenza di un paragrafo che ‘riscatta’, appunto ideologicamente, il movimento guerrigliero colombiano rafforza l’interpretazione del discorso soggiacente: ‘la plus ancienne guerrilla d’Amerique du sud, fondée en 1964 pour défendre les petits paysans colombiens’.

- S10, testi *Euronews* gruppo 6: anche l’articolo selezionato per questa sessione tratta di politica interna colombiana, in particolare di accordi tra governo e guerriglia. Forse anche grazie alla forte attualità della tematica affrontata (l’articolo è di solo due settimane prima) non viene segnalata alcuna difficoltà di comprensione linguistica e l’interesse del gruppo si indirizza immediatamente su una riflessione comparativa dei contenuti, supportata da analisi lessicale. Il gruppo si dimostra compatto nell’interesse, selettivo, per i testi e conferma una lettura comparativa in linea con quella rilevata per la S5. Infatti, al testo portoghese viene riconosciuta un’intenzione prettamente descrittiva, mentre le versioni italiana e francese riscuotono più interesse per la loro maggiore sollecitazione all’analisi del discorso soggiacente. Nel testo italiano viene segnalato l’uso dei termini ‘risarcire’ (r.6) e ‘detrattori’ (r.11), passibili di un’interpretazione politicamente connotata.

Si sviluppa un confronto interno al gruppo che tenta di definire la ‘non neutralità’ percepita nel discorso veicolato dal testo (S10-1-01:18:46): questo viene definito ‘umanista’ (Javier), critico (Garibaldi), viene rilevato lo sforzo dell’autore a oggettivare il proprio punto di vista (Jorge: “se nota cómo aquí

el periodista trata de presentar de forma objetiva lo que piensa, tu ves los juicios que el tiene, bueno, malo...”).

Analogamente, il testo F genera una riflessione sul discorso soggiacente (S10-2-19:10), avvallata, anche in questo caso, dalla presenza di terminologia politicamente rilevante: ‘justement’ (à l’origine du plus vieux conflit d’Amérique latine), r.2-3; ‘réparation’, r.10; ‘très nombreuses victimes’, r.11).

- S15, testi *Euronews*, gruppo 10: anche in questa sessione è nella versione francese della notizia (già trattata in §6.3.3.2) che vengono evidenziate le connotazioni politiche del discorso. Si individua, nell’*incipit*, una sequenza di informazioni che valorizza, all’interno della notizia, il diritto di movimento dei cittadini all’interno dell’Europa rispetto alle nuove regole alle frontiere interne (Michelangelo “pero yo diría que es muy de la tradición francesa. El enfatizar es... cuidado con libertad de movimiento... así empieza” S15-3-39:25); Garibaldi: “aquí, lo que está diciendo es... afortunadamente logramos salvaguardar este tipo de cosas para la civilización europea”, S15-3-42:45).

6.7. Riflessione ‘a distanza’: sondaggio conclusivo

A qualche mese dal termine del corso, abbiamo ricontattato via e-mail il gruppo e chiesto di rispondere a quattro domande. Il materiale ricevuto in risposta è l’oggetto di analisi di questo capitolo⁵⁶.

⁵⁶ La richiesta mail è stata inoltrata dopo circa tre mesi, ma abbiamo ricevuto l’ultima risposta a più di sei mesi dalla conclusione del corso. Abbiamo raccolto i contributi di 12 apprendenti su 17, di cui uno con un doppio invio (con intenzioni di ‘approfondimento’

Lo scopo della richiesta di collaborazione ‘a distanza’ è stato quello di verificare se gli apprendenti avessero consapevolezza di eventuali ripercussioni dell’esperienza del corso di IC nei propri interessi, atteggiamenti, abitudini post-corso.

Presentiamo ora i contenuti del *feedback* ricevuto, organizzati per tematiche principali (corrispondenti alle quattro domande sottoposte al gruppo) alle quali si aggiunge il raggruppamento di riflessioni spontanee, a nostro parere particolarmente pertinenti per i nostri obiettivi di ricerca⁵⁷.

6.7.1. Abitudini di lettura nelle LRom studiate.

Il primo quesito vuole indagare l’esistenza di una possibile ‘continuità’ dell’esposizione alle LRom studiate. In altre parole, se gli apprendenti abbiamo cercato, o avuto necessità, di continuare a leggere nelle lingue bersaglio e, in caso affermativo, con quali obiettivi e quale atteggiamento⁵⁸.

La domanda:

¿Has tenido más oportunidades de leer textos en algunos de los idiomas trabajados?
¿Qué tipo de sensación has tenido? ¿Qué tipo de enfoque le has dado (querías ‘sólo’ comprender lo que estaba escrito, te has hecho preguntas de otro tipo...)?

10 apprendenti su 12 confermano di aver continuato, seppur in alcuni casi occasionalmente, a confrontarsi con le lingue in oggetto.

Una parte dei rispondenti non fornisce dettagli rispetto alla lingua, o alle lingue, interessate. Il francese viene menzionato quattro volte, a pari

della riflessione fatta nel primo). La richiesta inviata e i testi delle risposte, organizzati per apprendente (in ordine alfabetico), sono consultabili per intero negli allegati.

⁵⁷ Non sempre gli intervistati si sono attenuti a ciò che era effettivamente stato chiesto. Ad esempio, molti contenuti in risposta alla prima domanda, soddisfano, in realtà, quanto chiesto al quarto punto. In tal caso, o in casi analoghi, i dati sono stati riportati in corrispondenza della domanda maggiormente congruente.

⁵⁸ In questa e nelle prossime sezioni, nel caso di citazioni, riportiamo l’alias dell’apprendente e il numero di rigo (r) di inizio della citazione nel testo.

merito con il portoghese e seguito dall'italiano nominato da tre apprendenti. In coda, troviamo il catalano, lingua a cui fanno specifica menzione due informanti⁵⁹. Sempre due di loro specificano di aver avuto obiettivi prettamente strumentali, di accesso all'informazione, mentre non vi è alcuna specificazione, in merito, da parte del resto degli informanti.

Dai resoconti del gruppo si intravede una generale consapevolezza dell'importanza della continuità dell'esposizione alle lingue⁶⁰ e un apprezzamento dell'utilità dell'esercizio. La volontà di non limitare l'esperienza al corso viene espressa in modo particolarmente chiaro da due rispondenti che sostituiscono al diffuso e generico *tener oportunidad(es)* (avere opportunità) i verbi *buscar* (cercare) e *generar* (generare):

Sí he tenido oportunidades y además porque yo misma las he buscado (Lucianna, r.1)

Inmediatamente después del curso me generé muchas oportunidades de leer textos en los idiomas trabajados (Michelangelo, r.1)

6.7.2. *Competenze di lettura nella propria lingua madre.*

La seconda domanda del sondaggio conclusivo ha come obiettivo verificare se esiste un qualche grado di consapevolezza del 'ritorno' sulla propria L1 derivante dallo sviluppo di strategie intra e interlinguistiche.

⁵⁹ Uno di questi, Javier, scrive di aver continuato, per alcune settimane, a fare uso delle fonti linguistiche utilizzate nel corso, accedendo a *Euronews* e accedendo alle notizie in tutte e tre le lingue e completando il lavoro su *EuRom* (online) con i testi che, per limiti di tempo, non erano stati affrontati durante il corso.

⁶⁰ “[...] he tenido la oportunidad ...” (Jeisson, r.1); “[...] tuve un profundo interés [...]” (Jorge, r.1); “[...] he leído [...] para seguir profundizando [...]” (Melissa, r.1); “[...] es realmente interesante como en verdad logro comprender [...]” (Pierre, r.1).

La domanda:

¿Sientes que las competencias que trabajamos a través de textos en lenguas romances extranjeras 'se te han salido' más adelante leyendo en tu lengua madre, el español?
¿Puedes contar de qué se trata (qué tipo de textos, porqué, cómo)?

Le risposte si focalizzano su competenze diverse, in un continuum tra approccio globale alla testualità e meccanismi di analisi. Vediamo ora, nel dettaglio, le testimonianze più significative.

Michelangelo, dichiara che le competenze nelle lingue romanze “han ampliado el horizonte de comprensión alcanzado en la lectura de textos en español” (r.8), esprimendo con efficacia la portata globale del vantaggio percepito. Si mantengono su un livello di globalità anche Jeisson e Jorge: il primo (r.21) rileva una maggiore elasticità nell’attivazione di conoscenze pregresse mentre il secondo (r.9) esprime chiaramente una forte consapevolezza non solo della sua maggiore competenza di analisi del contesto (che descrive come processo ormai assimilato, intrinseco all’attività di lettura) ma anche dell’importanza delle sollecitazioni all’approccio dialogico-interpretativo al testo ricevute in classe:

El hecho que en clase hubieramos tenido debite sobre el contexto de los textos que leímos en idiomas distintos al nuestro, nos anima y abre una puerta enorme a tenerlos en nuestra propia lengua. Entender el contexto de la lectura es algo que ahora hago intrinsecamente, casi sin darme cuenta.

Il riferimento di Pierre (r.16) sul ‘livello emerso’ delle abilità (“las habilidades se salen a flote”) enfatizza la portata della consapevolezza di quello che definisce un evidente progresso nella competenza riflessiva e di analisi (“soy mucho más reflexivo y analizo con más detenimiento todo el contexto de la lectura”).

Eugenio (r.5) fa riferimento a strategie *top down* menzionando in particolare, la formulazione di ipotesi di significato e specificando come

ciò si applichi alle diverse tipologie di testi, dagli articoli di giornale ai testi letterari. Patricia (r. 8) conferma che:

[...] varias competencias se salen aún con el español. Lecturas de tipo informativo son las que con mayor frecuencia leo sin parar, sin devolverme, eso (il corso n.d.a.) ha incrementado mi velocidad de lectura.

Anche in questo caso, segnaliamo l'esplicito riferimento a specifiche indicazioni metodologiche per l'affinamento di strategie globali (cfr. §5.2.6).

Strategie *bottom up*, di tipo analitico, vengono invece menzionate da Nataly (r.4):

Cuando leo a veces me fijo en relaciones que aprendimos en el curso y que antes probablemente pasaba por alto. Como la estructura de las frases o palabras que comparte la misma raíz.

e da Javier (r.21), il quale ci riconduce, nella sua riflessione, al suo ambito professionale (insegnante di scrittura e teatro in un *colegio* della capitale):

Después del curso de intercomprensión creo que adquiriré más sensibilidad para detectar estructuras lógicas, ideas principales, muletillas, lenguaje coloquial y figurado en sus textos (dei suoi alunni, n.d.a.). Incluso me he atrevido a formular reglas de ortografía y puntuación en español, por deducción, sin que nadie me lo enseñara, y creo que el curso pudo influir en ese aspecto.

Javier fa poi riferimento a un corso di filosofia a cui si è iscritto dopo il corso di IC (r.28) e la messa a fuoco si sposta dall'aspetto prettamente linguistico del processo a quello di condivisione tra pari e di metariflessione:

[...] Creo que los socializo (i testi che legge, n.d.a.) y hago observaciones al estilo de como lo hacía en nuestro curso.

6.7.3. Percezione di sé come lettori.

Agli intervistati è stato anche chiesto di definirsi come lettori e di identificare, se presenti, alcune caratteristiche attuali dell'approccio alla lettura che possano essere ricondotte all'esperienza di IC.

La domanda:

Piensa en tí como lector: ¿puedes definirte distinto de lo que eras antes del curso de IC? ¿En qué? ¿Cuáles características te representaban antes? ¿Cuáles ahora?

Il profilo delle risposte può essere riassunto in una generale visione di sé come lettori più attenti, consapevoli e 'critici'. Le testimonianze non riguardano solo l'aspetto strategico-cognitivo ma individuano in un mutato approccio affettivo una delle 'chiavi' del cambiamento (riprenderemo il tema in §6.7.5).

Di fatto, Eugenio (r.8) si riferisce a una sensazione di fiducia e animo che scaturisce dalla possibilità di accedere a testi in lingua originale, dall'acquisita competenza di esplorare nuove lingue e culture:

Para mí lo más importante es que tengo la posibilidad de acercarme a textos originales en las lenguas trabajadas. De esto se desprende también una sensación de confianza y ánimo a saber que es posible explorar nuevos idiomas y culturas, algo que antes no poseía. (Eugenio, r.8)

La perdita di timore, il superamento del senso di indolenza nei confronti del non familiare, l'abbandono di quella che viene efficacemente definita 'zona di comodità' caratterizzano la descrizione di sé come lettore da parte di Michelangelo. Lo 'sblocco' descritto viene messo in relazione addirittura con il miglioramento delle *performance* in inglese, durante un viaggio:

Esto que gané en Intercomprensión me sirvió incluso con relación al idioma inglés en un reciente viaje al Reino Unido: sentí un principio de "desbloqueo"

que me facilitó un mejor desempeño como visitante extranjero. (Michelangelo, r.21)

Il nuovo modo di porsi nei confronti della conoscenza descritto dall'apprendente evidenzia una forte connotazione interculturale per cui rimandiamo l'approfondimento della sua riflessione a §6.7.5.

Patricia (r.13) si descrive come una lettrice non solo con migliori strumenti, ma anche con maggiore fiducia e agio nel confronto con il testo scritto.

I 'traguardi' cognitivi vengono sottolineati da più intervistati.

Nataly (r.5 e r.7) descrive una maggiore attenzione alla struttura delle frasi e alle relazioni testuali, Javier (r.31) la nuova propensione analitica e di inferenza:

Antes pasaba por encima de muchas ideas sin notarlas. Ahora me fijo más en pequeños detalles y en los contextos, para inferir lo que no se dice directamente.

Simile la riflessione di Jorge (r.13) che si definisce un lettore più curioso nei confronti di tutto ciò che sta 'dietro' il testo:

Antes del curso abordaba un texto y me limitaba a leer lo que estaba escrito. Con las técnicas que aprendimos, abordo los textos y pienso más allá de lo que dicen. Indago sobre los antecedentes del tema leído, implicaciones u orígenes de lo que se está leyendo.

Laura (r.12), al contrario, si riferisce la dimensione procedurale del processo di lettura valorizzando l'allenamento all'approccio olistico al testo“:

El curso sí cambió mi forma de leer los textos, en las diferentes lenguas que utilizo a diario. Esto porque mi hábito de lectura rápida y relectura lenta con análisis de la estructura y sentido ha mejorado. Antes simplemente leía una vez

y repetía lo que consideraba importante dejando a un lado el contexto del texto”.

6.7.4. *Applicazione delle competenze acquisite in altri ambiti di comunicazione esolingue.*

Alla domanda:

El trabajo hecho en el curso se ha ‘propagado’ a algun otro canal de comunicación que no sea el texto escrito (noticieros en tv, comunicación interpersonal con extranjeros etc.)?

gli intervistati hanno risposto in modo positivo, ad eccezione di Lucianna che omette la risposta a questo punto e a Patricia che dichiara di essersi limitata, fino a quel momento, alla lingua scritta.

Nonostante nella domanda si faccia specifico riferimento all’apertura di interesse all’IC attraverso canali diversi da quello scritto, alcune risposte fanno riferimento al testo scritto menzionando, però, generi testuali scritti diversi da quello lavorato durante il corso. Ci sembra che tale ‘interpretazione’ di espansione di interesse sia altamente pertinente in quanto, di fatto, conferma, a livello psico-affettivo, la stessa volontà di andare oltre le caratteristiche del testo lavorate in classe (e quindi familiari) e sperimentare contesti e modalità comunicative diversi.

Le testimonianze dei restanti intervistati possono, quindi, essere riassunte come segue:

- a. Ricezione scritta: ampliamento dei generi testuali:
 - testi scientifici in portoghese (Laura, r.17)
 - blog di fumetti in portoghese (Javier, r.14)
 - *chat* (Jorge. r.22)

- b. Ricezione orale: radio e video (Eugenio, r.14), visione di film in italiano e francese (Javier, primo invio, r.6), canzoni e conversazioni (Jeisson, r.42), visione di programmi RAI o film in italiano (Melissa, r. 21), video in italiano (Laura, r.1), programmi radio in francese, film in lingua originale (Pierre, r.32), siti web di orchestre e musica classica che

traen muchos vídeos con audio. Así mismo empiezo a explorar los podcasts de emisoras de música clásica y de algunas orquestas; me parecen excelentes para ir más allá del texto escrito y tener oportunidad de escuchar y, en algunos casos, apoyarse en imágenes. (Michelangelo, r. 25)

- c. Produzione orale: italiano con un amico (Melissa, r. 21), interazioni con amici di lingua portoghese, francese e italiana da parte di Pierre (r.34)⁶¹.

6.7.5. Altri spunti di riflessione

Come già accennato nell'introduzione al capitolo, l'analisi dei contributi relativi alle quattro domande ci ha permesso di estrapolare riflessioni 'libere' che riteniamo pertinenti ai fini delle nostre ipotesi di ricerca e che riportiamo qui di seguito.

- *IC e apprendimento 'tradizionale' di LS.*

L'approccio olistico alla comprensione e la costante valorizzazione di contesto e cotesto vengono segnalate come una 'eredità' lasciata dal percorso di IC nel momento in cui ci

⁶¹ Sia Melissa che Pierre sottolineano, non solo con serenità ma anche con una certa autoironia, la limitatezza dei tentativi e la scarsità dei risultati. Nonostante questo, l'inclusione di tali esperienze nella riflessione avvala la loro significatività dei processi effettuati sia a livello affettivo (sicurezza di sé) che formativo (autovalutazione).

si confronta con percorsi più tradizionali di apprendimento linguistico.

Aunque en el curso no trabajamos inglés, creo que el curso me dió herramientas que he podido extender a este idioma. He estado tomando un curso en inglés y siento que herramientas como tratar de entender el texto en general sin quedarme estancada en una palabra que no entiendo me ha ayudado a mejorar mi comprensión. (Melissa, r.8)

Le parole di Laura confermano che la maggiore competenza strategica può manifestarsi anche in percorsi tradizionali a livelli alti (nel QP l'apprendente si valuta la sua competenza in portoghese a livello C1).

En cuanto al portugués mi conocimiento previo era bueno por lo cual no he mejorado en estructura pero sí en contextualización y mecanismos de comprensión (Laura, r. 18).

Dal canto suo, Javier (r.11) racconta che il corso di IC l'ha stimolato per intraprendere un corso di francese *online* (la lingua, dice, con la quale ha avuto più difficoltà) mentre Jorge (r.1) dice di aver concretizzato un "profundo interés por aprender portugués".

- *Riflessione meta cognitiva.*

Vogliamo segnalare, attraverso le seguenti testimonianze, anche la presenza di una forte riflessione meta cognitiva. Essa fa riferimento, nelle testimonianze che raggruppiamo di seguito, alla competenza linguistica acquisita, sia globale che analitica. Nel caso di Michelangelo rileviamo la consapevolezza di una rinnovata *forma mentis* caratterizzata da stimoli e strategie interlinguistiche e interculturali:

[...] el enfoque visto en clase me hace pensar en ver la manera de interconectar esas palabras (sconosciute, n.d.r) con conocimientos previos. (Jeisson, r.5)

El curso sí cambió mi forma de leer los textos, en las diferentes lenguas que utilizo a diario. Esto porque mi hábito de lectura rápida y relectura lenta con análisis de la estructura y sentido ha mejorado. (Laura, r.12)

[...] me surgen preguntas y reflexiones sobre los modos de expresar lo mismo en las distintas lenguas, a veces muy diferentes y otras muy similares o iguales. (Michelangelo, r. 5)

Lucianna (r.4) riflette, invece, sulla sua curiosità per ciò che va ‘oltre il testo) (“me pregunto otras cosas”), attitudine esplorativa che soddisfa la sua necessità di approfondimento del contenuto (“descubro más”):

Voy más allá del texto, descubro más cuando me pregunto otras cosas relacionadas con la temática abordada en el texto [...].

Infine, le riflessioni di Nataly e Jeisson toccano ambiti diversi. La prima mette in relazione gli strumenti di cui si è appropriata nel corso con la sua performance nella comprensione scritta della certificazione internazionale di francese, a livello B2:

[...] presenté la prueba DELF B2 de francés y siento que las herramientas del curso me ayudaron en la comprensión escrita. (Nataly, r.2)

Il secondo valorizza l’importanza della pratica, la necessità di continuare ad ‘allenare’ la comprensione, manifestando così la percezione di un percorso non finito, passibile di approfondimento e continuo miglioramento:

[...] pienso que potenciaría los efectos del curso seguir estudiando para no perder el hilo de lo trabajado... (Jeisson, r.15)

- *Riflessione interculturale.*

Nonostante nelle domande poste non venga fatto nessun cenno agli spunti di riflessione interculturale che hanno caratterizzato, in particolare, alcune sessioni, non mancano i riferimenti a tali momenti e a processi e strategie a loro collegati.

Anche a mesi di distanza, le testimonianze degli apprendenti si allineano, in generale, con l'analisi dei dati elicitati attraverso il QpostL effettuata §6.6.

Patricia (r.4) riconosce all'esercizio di comparazione delle notizie *Euronews* il merito di aver sollecitato interesse e curiosità rispetto alle diverse interpretazioni diversi della stessa notizia.

[...] no sólo es comprender, el leer la misma noticia en otros idiomas y hacer el ejercicio que hacíamos en clase de preguntarnos el por qué de las diferencias entre las aproximaciones que los periodistas hacen de las noticias, es un ejercicio muy interesante.

Jeisson (r.7) sottolinea il protrarsi del suo interesse per la comprensione, in chiave culturale, dei vari temi affrontati nelle diverse lingue:

El enfoque visto en clase [...] me ha hecho pensar en qué sucedió culturalmente para que a distintos tópicos se les den distintos significados en los diferentes idiomas.

Con Jorge (r.9), l'accento si sposta sulle ripercussioni delle riflessioni (inter)culturali fatte in classe sulle intenzioni comunicative espresse nella propria lingua/cultura⁶².

Anche la riflessione di Michelangelo ha connotazioni fortemente interculturali e riesce a trasmettere con particolare efficacia la sua percezione di cambiamento nei confronti della lettura di testi in LS. Lungi dal rimanere ancorato all'ambito linguistico, la sua testimonianza va direttamente all'atteggiamento nei confronti del nuovo e del non familiare. Facciamo notare il riferimento alla perdita del timore, della svogliatezza, all'abbandono della dimensione di confort che caratterizza il mantenersi 'dentro un contesto conosciuto e protetto, alla consapevolezza del piacere ('gozo') che si alimenta dei progressi fatti e dell'ampliarsi degli orizzonti della conoscenza. Nelle parole di Michelangelo (r.14):

Soy un lector distinto al que era antes del curso. Ante todo por la pérdida del temor y del desgano a confrontarse con los textos [...]: abandono de la 'zona de comodidad' y salir a disfrutar en otros ámbitos culturales a través de dichas lenguas. Este gozo se alimenta con los mismos avances en la comprensión u en la creciente amplitud de horizontes, sin dejarme 'estresar' por la falta de una estricta comprensión [...]. (Michelangelo, r.14)

Il legame lingua-cultura viene sottolineato anche da Pierre. La sua riflessione, seppure meno 'trasparente' della precedente, mette in risalto il suo processo di ampliamento del concetto di cultura, con l'inclusione anche della dimensione più soggettiva, individuale ("factores [...] familiares, emocionales) e ci rimanda a un rinnovato rapporto tra i due concetti che da

⁶² Cfr. alla testimonianza di Jorge già riportata in §6.7.2.

lineare, unidirezionale (“antes simplemente veía el idioma como un aspecto dado para determinada cultura”) diventa circolare e complesso (“ahora reconozco todo un proceso en que influyen...”). Qui di seguito, le parole di Pierre (r.22):

Siento que soy una persona más abierta entorno a las situaciones [...]. Antes simplemente veía el idioma como un aspecto dado para determinada cultura, sin embargo ahora reconozco todo un proceso en que influyen factores geográficos, familiares, emocionales que hacen que el idioma por más parecido que sea, tenga características que lo hagan único.

- *Dimensión formativa e afectiva.*

Nel punto precedente abbiamo già fatto riferimento alla relazione tra apertura affettiva e sviluppo di consapevolezza interculturale⁶³. Le testimonianze che riportiamo di seguito ci permettono di confermare il peso degli aspetti formativo e affettivo nel percorso effettuato dagli apprendenti. Il lessico con cui spontaneamente si descrive Lucianna (r.1 e r.15) rimanda a una dimensione non razionale (“tengo la sensación o el sentimiento”) di fiducia e autostima (“siento que tengo la capacidad [...] hoy tengo más confianza”). Analogamente, Pierre (r.13) si dichiara libero da pregiudizi (nei confronti di se stesso e delle sue capacità) e Jorge (r.5) conferma una chiara consapevolezza di sé come apprendente critico e autonomo, nonché un rinnovato senso di sicurezza, la scomparsa del timore di essere rifiutato quando parla inglese con nativi, la curiosità nei confronti dell’espressione in lingue diverse (r.17).

Riportiamo le testimonianze:

⁶³ Per la stretta relazione tra sensibilità interculturale e affettività/emozionalità, cfr. §1.2.1 e, in generale, le riflessioni sviluppate in §4).

Tengo la sensación o el sentimiento de sentirme confiada en poder entender [...], siento que tengo la capacidad. [...] antes podía tener un texto en portugués y simplemente me negaba a explorarlo, hoy tengo más confianza [...]. (Lucianna, r.1 e r.15)

[...] me siento más libre de prejuicios a la hora de intentar aprender y de buscar ser autodidacta. (Pierre, r.13)

He llegado al punto en que hoy en día estoy leyendo 'O alquimista' y no tengo que detenerme a pensar en las palabras complicadas: la lectura la hago de una manera muy fluída, logrando comprender casi la totalidad del texto. (Jorge, r.5)

He encontrado más seguridad incluso para hablar inglés, me puedo expresar mucho más fácil y he perdido el miedo al rechazo (che hanno gli americani, n.d.a) de los extranjeros [...]. He sentido curiosidad por saber cómo se dicen ciertas cosas en las demás lenguas, especialmente expresiones cotidianas. (Jorge, r.17)

- *Applicazione di quanto appreso in contesto professionale.*

Cuando desarrollábamos un capítulo de tv presentado por títeres en inglés, insistí a los profesores en la necesidad de hacer énfasis en las palabras transparentes, pensando todo el tiempo en casos de intercomprensión. (Javier, r.74)

Abbiamo accennato, nell'introduzione di questo capitolo, al particolare contributo di Javier, giovane insegnante di scrittura e teatro in una scuola della capitale⁶⁴. Dal suo secondo invio, abbiamo selezionato la testimonianza riportata sopra in quanto raccoglie diversi elementi, secondo il nostro parere, particolarmente significativi della consapevolezza con cui il soggetto mette in relazione le strategie e i processi lavorati

⁶⁴ Javier ha collaborato con due testimonianze, la seconda a un paio di settimane della prima, motivata dalla volontà di approfondire alcune riflessioni che sentiva ancora in corso. Nel secondo scritto raccoglie alcuni aneddoti riguardanti il suo lavoro a scuola che mette in relazione con il percorso fatto in IC.

durante il corso con il suo successivo apporto in ambito professionale. All'interno di un'attività ludica gestita in lingua inglese (con studenti ispanofoni) Javier lavora sull'ottimizzazione della comprensione cercando di comunicare ai colleghi l'importanza degli elementi comuni tra le due lingue. Facciamo notare come sottolinei la sua insistenza e la necessità dell'apporto metodologico e come chiuda manifestando la consapevolezza del 'retaggio' dell'esperienza maturata nel corso.

- *'Effetto boomerang'*.

Con riferimento a quanto già presentato in §1.3.6 (FIGURA 2), intendiamo con 'effetto boomerang' la presa di coscienza del 'ritorno' sulla percezione di sé della processazione di informazioni, nozioni e conoscenze relative a una cultura altra. Il nostro interesse per tale presa di coscienza è tale da corrispondere a una specifica ipotesi di ricerca. Ciononostante, abbiamo evitato una domanda diretta nel sondaggio conclusivo per non indurre a facile accondiscendenza (rischio, secondo noi maggiore rispetto agli altri punti toccati, maggiormente suscettibili di 'oggettività', in quanto più legati all'esperienza del corso). Nelle testimonianze ricevute, sono numerosi coloro che fanno riferimento alla trasformazione di sé come apprendenti, in generale, e come lettori, nello specifico. Alcuni si limitano, come già esposto nei punti precedenti, a riflettere sulle competenze linguistiche, altri si addentrano in riflessioni culturali o interculturali, sempre, però, applicate al percorso di apprendimento. In questi casi, non emerge una chiara consapevolezza dell'effetto

‘boomerang’ sopramenzionato, anche se riteniamo che il fatto stesso di aver aderito a una richiesta di testimonianza ‘a distanza’ suggerisce, implicitamente, un ritorno su di sé del percorso effettuato.

L’unico apprendente che verbalizza esplicitamente la propria presa di coscienza è Pierre (r. 29):

Ahora creo que trabajo en pro de vivir conectado con la realidad y las diferencias buscando aprender constantemente de las personas que hablan otros idiomas.

L’esplicito riferimento alla necessità di apprendere da persone che parlano lingue distinte conferma l’avvenuta presa di contatto del legame lingua-cultura e della sua rilevanza per il mantenimento dell’interesse per una realtà fatta di differenze.

Capitolo 7

Ipotesi di ricerca (IR) e risultati

In questo capitolo, l'analisi oggetto di §6 viene riletta alla luce delle nostre domande di ricerca, i risultati vengono sintetizzati e messi in relazione, separatamente, con le rispettive ipotesi (cfr. §5.1) In nota, viene fatto puntuale riferimento ai dati dell'analisi.

In linea con quanto già sostenuto nell'introduzione a §6, ricordiamo che, per le caratteristiche della ricerca in oggetto (tematica, obiettivi, modalità di elicitazione dei dati, numero dei partecipanti al corso), ciò che segue non ha valore statistico inferenziale ma di descrizione di esperienza.

7.1. Sviluppo della competenza interculturale attraverso percorsi di Intercomprensione

In §5.1.1 ci siamo chiesti se fosse possibile servirsi di una metodologia di sviluppo ricettivo plurilingue (nel nostro caso, *EuRom*) per poter effettuare un percorso che andasse al di là dello sviluppo di competenze linguistiche e abbracciasse l'analisi del discorso, affrontando una riflessione sul sostrato culturale della comunicazione (DR1). Con riferimento alla letteratura specialistica dell'IC, abbiamo descritto la peculiarità degli obiettivi ricettivi della metodologia. Abbiamo anche evidenziato come i processi di comprensione siano alla base di efficaci scambi culturali, soprattutto linguistici a base dialogica (cfr. Gadamer, §1.3.1). In base a ciò, abbiamo ipotizzato che l'IC possa costituire una

metodologia particolarmente efficace per una riflessione sistematica sull'interdipendenza tra lingua e cultura (IR1).

- *Prerequisito: soddisfazione di obiettivi linguistici*

In un corso di IC la soddisfazione di obiettivi interculturali, come nel nostro caso, ha necessariamente come prerequisito il raggiungimento di quelli linguistici. L'efficace sviluppo delle competenze ricettive plurilingui è, difatti, fattore essenziale per poter innestare nel percorso riflessioni che riguardano implicite e connotazioni culturali del discorso linguistico.

Per quanto riguarda il raggiungimento degli obiettivi linguistici, vi sono varie evidenze dell'esito positivo della proposta didattica.

- In primo luogo, il successo del percorso è confermato dai risultati dell'autovalutazione finale. Nonostante lo scopo della prova fosse esclusivamente formativo, e la partecipazione alla stessa data come facoltativa (ininfluente sull'ottenimento del certificato di assistenza al corso), l'intero gruppo si è presentato alla sessione conclusiva di autovalutazione, dimostrando pieno interesse per la verifica del proprio percorso. La prova (comprensione di testi scritti B1 nelle quattro lingue di lavoro, tratti da certificazioni internazionali) è stata corretta in plenaria e autovalutata, con risultati più che soddisfacenti per l'intero gruppo classe.
- Non meno importanti i dati riguardanti la valutazione soggettiva dell'esperienza, in fase iniziale, in itinere e in chiusura, che descrivono la gestione sia della dimensione cognitiva che affettiva del percorso di apprendimento.

Sin dalla prima sessione, il gruppo classe si caratterizza per la sua tranquillità e particolare ‘predisposizione’ alla nuova esperienza¹. Il gradimento per il lavoro svolto in classe ha tendenza costante su livelli medio-alti, durante tutto il corso, mentre risulta crescente la soddisfazione dovuta alla percezione dei livelli di comprensione raggiunti². Entrando maggiormente nel merito della gestione affettiva del percorso di comprensione, il gruppo dichiara di prediligere una comprensione tendenzialmente esaustiva che, però, tende sempre più a valorizzare la globalità con il passare del corso. Parallelamente, la tranquillità e la curiosità sono gli stati d’animo con cui, in itinere, gli apprendenti si identificano sempre più nei momenti di maggiore difficoltà nella comprensione³. La valutazione del percorso è molto positiva anche in fase finale (6 persone lo valutano con 4/5, 11 persone con 5/5)⁴: tranquillità e curiosità si confermano essere gli stati d’animo maggiormente percepiti durante il processo di apprendimento, ai quali si aggiunge un consolidato senso di sfida⁵. Per quanto riguarda la valutazione delle competenze sviluppate, gli apprendenti ritengono che la comprensione linguistica sia la competenza che ha tratto, di gran lunga, maggiore beneficio dal percorso effettuato (4,47/5)⁶.

¹ Lo suggeriscono i dati in QPC §6.1.1, [FIGURA 23](#) nei quali viene chiesto agli iscritti al corso di definire se stessi come apprendenti, per modalità di gestione del percorso di apprendimento, aspettative nei confronti dello studio delle LS e idea di docente ‘ideale’. Il gruppo, ancor prima dell’inizio del percorso, valorizza caratteristiche di trasparenza interlinguistica (cfr. QI, §6.2, [FIGURA 26](#)) e del ruolo della L1 nel processo di apprendimento, con riferimento particolare a cultura e lessico (cfr. QI, §6.2, [FIGURA 28](#)).

² Cfr. QpostL, §6.4.3, [FIGURA 43](#).

³ Cfr. QpreL, §6.3.4, [FIGURA 34](#).

⁴ Cfr. QF, §6.5.1.

⁵ Cfr. QF, §6.5.1, [FIGURA 44](#).

⁶ Cfr. QF, §6.5.1, [FIGURA 46](#).

- *Raggiungimento di obiettivi interculturali*

L'apprezzamento per la riflessione interculturale è confermato sia in itinere che in fase finale di percorso. Per quanto riguarda la valutazione *in itinere*⁷:

- Le aggettivazioni positive legate ai momenti di riflessione (pertinente, avvincente) prevalgono nettamente sull'eventuale percezione di irrilevanza del compito o di fatica generata dallo stesso⁸.
- Da un punto di vista di approccio al testo scritto, la riflessione interculturale scaturita in classe ha contribuito, durante il percorso, ad una sempre più diffusa modificazione delle aspettative riguardo al proprio processo di lettura. Si rafforza la necessità di comprensione del significato in contesto e aumenta l'apprezzamento della modalità comparativa, nonché della consapevolezza del ruolo della riflessione culturale nel processo comunicativo.
- Non c'è evidenza, nei dati analizzati, di correlazioni negative tra riflessioni culturali e processo di comprensione⁹. Segnaliamo, però, nell'ambito della selezione delle voci che hanno contribuito al 'successo' del corso, come il contributo attribuito alla maturata consapevolezza del legame tra forma linguistica e identità venga segnalato solo da 2 apprendenti¹⁰.
- I dati relativi all'analisi delle sessioni *Euronews*¹¹ a tratti si allineano sui valori del gradimento generale del corso, a tratti

⁷ Cfr. QpreL e QpostL.

⁸ Cfr. §6.4.2, FIGURA 41.

⁹ Cfr. QpreL, §6.3.5, FIGURA 35 e FIGURA 36.

¹⁰ Cfr. §6.5.1. punto A7.

¹¹ Cfr. §6.6.2.

sembrano addirittura mostrare spunti di maggiore apprezzamento¹².

- a) Il gradimento delle attività svolte non si discosta, in media, da quello delle sessioni *EuRom* ma si evince una forte contributo della valutazione delle sessioni integrative alla progressione positiva della valutazione del livello di comprensione raggiunto¹³.
- b) La percezione delle competenze messe in gioco valorizza particolarmente il ‘saper fare’ derivato dalla costanza dell’allenamento alla comprensione e la fiducia nelle proprie competenze di lettura¹⁴.
- c) La valutazione della sfida cognitiva richiesta dalle sessioni *Euronews* si assesta su valori di maggiore ‘equilibrio’ e la positività di stato d’animo risulta nella media del corso¹⁵.

Alla fine del corso, le competenze raggiunte vengono valutate a livello medio (2,41/5)¹⁶. Lo scarto tra la valutazione delle competenze interculturali e quella delle competenze linguistiche è quindi ampio ma, considerate le caratteristiche della proposta didattica, il valore è, a nostro avviso, positivo, soprattutto se integrato con la valutazione della voce, complementare, ‘acquisizione di strategie di auto-osservazione e auto-conoscenza’ (1,71/5), mete formative costitutive dello sviluppo di sensibilità interculturali (cfr. §7.4).

¹² In particolare, nelle risposte aperte o nei commenti finali.

¹³ Cfr. §6.6.2, [FIGURA 57](#).

¹⁴ Cfr. §6.6.2, [FIGURA 54](#).

¹⁵ Cfr. §6.6.2, [FIGURA 55](#) e [FIGURA 56](#).

¹⁶ Cfr. QF, §6.5.1, [FIGURA 46](#).

Le testimonianze delle ‘ripercussioni’ generate dai percorsi interculturali nelle riflessioni ‘a distanza’ ci permette un *identikit* del gruppo più dettagliato: gli apprendenti confermano di aver sviluppato una maggiore apertura e disponibilità nei confronti dell’imprevisto e del non familiare, una maggiore coscienza dei legami culturali tra paesi romani e, soprattutto, del legame tra cultura e codice-lingua¹⁷.

7.2. Integrazioni metodologiche al servizio di obiettivi interculturali

La domanda di ricerca presentata in §5.1.2 (DR2) riguarda la revisione metodologica necessaria per ottimizzare l’integrazione di obiettivi interculturali in un percorso pensato per obiettivi prettamente linguistici. Abbiamo fatto riferimento alla letteratura dell’interculturalità che assume la forte soggettività nella scansione e progressione della riflessione interculturale (cfr. §2.2) e l’identificazione della figura docente come guida e accompagnamento dell’apprendente alla scoperta del proprio percorso (cfr. §3.3). Abbiamo anche ricordato come l’IC, nel rispetto di bisogni e tempi soggettivi, promuova e sostenga processi individuali di elaborazione, adattamento e appropriazione degli stimoli didattici, anche attraverso il confronto con i pari (cfr. §2.3).

Secondo la nostra ipotesi (IR2), quindi, l’utilizzo di strumenti di elicitazione di aspettative, successi e difficoltà, nonché di materiali didattici che stimolino il coinvolgimento affettivo ed emotivo, permetterebbe all’apprendente di rivedere il proprio percorso e di riconoscere in esso lacune e/o punti di forza, contribuendo alla

¹⁷ Cfr. QF, §6.5.1, FIGURA 46.

formazione di una maggiore consapevolezza degli obiettivi raggiunti, sia linguistici che interculturali.

Come appena argomentato in §7.1, il raggiungimento di obiettivi interculturali non ha potuto prescindere dalla soddisfazione di quelli linguistici. L'utilizzo di una metodologia intercomprensiva sperimentata con successo per obiettivi linguistici si sarebbe, quindi mostrato efficace per l'integrazione di obiettivi interculturali.

A questo proposito, in chiusura di §2.4 abbiamo motivato la scelta di *EuRom*. Alla luce dei risultati di gradimento del corso, in generale, e degli strumenti utilizzati, nello specifico, confermiamo la bontà dell'impianto metodologico che ci ha permesso di ottimizzare tempi e modalità di somministrazione dei materiali integrativi e di massimizzarne i risultati. Per rigore di completezza, quindi, consideriamo opportuno far precedere i risultati relativi alle integrazioni metodologiche da alcuni accenni rispetto del gradimento della metodologia di base.

- La valutazione dei materiali *EuRom* e del loro effettivo uso da parte degli apprendenti ci permette di confermare *EuRom* come una fonte 'rassicurante' di materiale didattico, uno strumento-guida capace di far recepire con immediatezza ai suoi fruitori la solidità della sistematizzazione didattica del percorso e, di conseguenza, la 'credibilità' della proposta di un'esperienza di immersione linguistica di norma totalmente sconosciuta agli apprendenti e, quindi, potenzialmente ansiogena¹⁸.

La caratteristica metodologica più apprezzata risulta essere quella della simultaneità linguistica (selezionata dall'80% degli intervistati)

¹⁸ QF §6.5.1 e §6.5.2.

per la sua efficacia nella strutturazione della consapevolezza linguistica e la messa a fuoco di competenze di associazione e di *transfer*. Buono anche l'apprezzamento della trasposizione (47%) e dalla più generica organizzazione di fasi, tempi e modalità di gestione dei testi (40%)¹⁹.

Tra i supporti alla comprensione dei testi selezionati, spicca la sezione di introduzione alla metodologia, ritenuta il supporto più importante, seguito dalle griglie lessicali e dalla grammatica di lettura²⁰. Il forte apprezzamento per le informazioni sui principi di base della metodologia, sugli obiettivi del corso e sulle modalità di raggiungimento di questi, suggerisce come venga valorizzato lo sviluppo di consapevolezza previa rispetto al percorso da intraprendere, verosimilmente recepito d'aiuto alla chiarezza necessaria per l'ottimizzazione degli sforzi richiesti.

Il gradimento della versione audio dei testi è stato tendenzialmente diffuso e costante. Con il passare delle sessioni, e l'accumularsi di esperienza con le procedure e con i propri bisogni, la modalità di ascolto in plenaria è stata sostituita da una gestione individuale della versione audio del testo²¹.

- *Integrazioni testuali*

Per quanto riguarda l'integrazione di materiali tratti dal sito *Euronews*, come abbiamo già anticipato in §7.1., il lavoro in rete è stato molto ben accolto dal gruppo classe che ha sottolineato la percezione di autenticità del compito dovuta a:

¹⁹ Cfr. QF §6.5.1, [FIGURA 45](#).

²⁰ Cfr. all'elaborazione di dati tratti dal QF (§6.5.2), in particolare alla [FIGURA 49](#) (valutazione di materiali e supporti didattici) e alla [FIGURA 50](#) (valutazione dell'uso di supporti all'apprendimento).

²¹ Cfr. 6.4.1.2, [FIGURA 39](#), grafico E.

- la familiarità con il mezzo,
- la fruizione dell'informazione nella sua completezza grafica (immagini, paratesto),
- l'integrazione con la modalità video, la possibilità di gestire individualmente e in tempo reale eventuali curiosità e approfondimenti attraverso l'accesso a *link* correlati.

Il gradimento espresso dal gruppo durante le sessioni *Euronews* è sempre stato palpabile e viene confermato dalla valutazione dei due materiali didattici, che privilegia nettamente queste ultime²². I contributi delle risposte aperte hanno ripetutamente sottolineato l'efficacia delle integrazioni sia da un punto di vista comparativo dei testi, formale (lessico e strutture) e semantico, che per la percezione di una contestualizzazione socio-culturale della notizia più immediata rispetto allo strumento cartaceo.

Riteniamo che la forte discrepanza nella valutazione delle due tipologie di materiale sia ascrivibile anche al ruolo che la diversificazione delle fonti linguistiche (e delle modalità di fruizione) apportata da *Euronews*, ha avuto nello stemperamento della stanchezza causata dall'intensità della frequenza e dalla sequenza obbligata delle attività, a tratti sentita come ripetitiva.

È stata testimoniata la medesima percezione di 'diversificazione' delle attività nei due momenti dedicati alla comprensione di testi in lingua rumena. L'integrazione ha confermato la sua efficacia anche come momento di 'ampliamento di orizzonti', di esposizione del gruppo a esperienze, seppur estemporanee, con una lingua romanza

²² Cfr. QF, §6.5.2, FIGURA 49.

completamente sconosciuta sia dal punto di vista orale che scritto e, per un terzo della classe, neppure identificata come tale. Ciononostante, le caratteristiche e le modalità di proposta dei due testi hanno permesso agli apprendenti di avvicinarsi in modo molto ‘morbido’ alla nuova lingua e di ottenere risultati apprezzabili in entrambe le occasioni, sia da un punto di vista motivazionale-affettivo che strategico-cognitivo²³.

- *Integrazioni ‘strategiche’*

Confermiamo anche la buona valutazione di interventi integrativi aventi l’obiettivo di far affiorare consapevolezza strategica: la proposta di quadri comparativi ‘attivi’ e della modalità di lettura cronometrata ha riscosso un importante gradimento all’interno dell’attività guidata di classe²⁴. Al contrario, per quanto riguarda i supporti di apprendimento integrativi da gestire in autonomia (completamento quadri comparativi in classe e a casa, appunti su contenuti e su percorsi e strategie individuali durante la lezione) la frequenza d’uso dichiarata è medio-bassa, indice di una debole percezione dell’importanza del lavoro in autonomia²⁵.

- *Ruolo dell’insegnante e collaborazione tra pari*

Nonostante non si tratti di vere e proprie integrazioni alla proposta metodologica di base (pienamente allineata sulla valorizzazione dello scambio tra pari e di una figura docente guida del percorso di apprendimento) consideriamo che alcuni dati analizzati, riguardanti le parti attive dell’atto didattico, possano contribuire alla conferma

²³ Cfr. commenti liberi in S12.

²⁴ Cfr. QF, §6.5.1, FIGURA 49.

²⁵ Non escludiamo che l’intensità della frequenza possa aver disincentivato un ulteriore investimento di tempo.

dell'efficacia metodologica di alcune modalità relazionali particolarmente incentivate durante il corso.

L'ottima atmosfera che ha caratterizzato, sin dall'inizio, il corso, ha contribuito a un'integrazione fluida e rapida dei componenti del gruppo, tra di loro e con l'insegnante. Ciò ci ha permesso non solo di lavorare con un gruppo coeso e interattivo ma di inserirci al suo interno con funzioni di guida, in alcuni momenti, e di accompagnamento, in altri, dei percorsi individuali degli studenti.

Il gradimento dell'intervento docente viene valutato positivamente, durante tutto il percorso²⁶.

Tra gli interventi effettuati, riteniamo fondamentali per la soddisfazione degli obiettivi interculturali:

- la sensibilizzazione iniziale alla riflessione interculturale come obiettivo non aggiuntivo ma integrante la comprensione linguistica²⁷;
- la costante massima valorizzazione del percorso individuale e della legittimità di qualsiasi ipotesi o opinione²⁸.
- interventi *ad hoc* (parafrasi, richiesta di riformulazioni o conferme, espressione di concetti-ponte, 'provocazioni') con lo scopo di indurre a maggiore affioramento di consapevolezza dei processi in corso durante i momenti di confronto e discussione generati dai contenuti dei testi²⁹.

Il gradimento di una metodologia che spingesse alla massima collaborazione tra pari ha avuto una valutazione 'in crescendo'

²⁶ Cfr. 6.4.1.2, FIGURA 39, grafico B

²⁷ Cfr. §6.6.3.1.

²⁸ Cfr. §6.6.3.2.

²⁹ Cfr. §6.6.3.4.

durante la seconda parte del corso³⁰. I benefici dell'interscambio con i compagni sono spesso stati messi in relazione con la riflessione interculturale e con il consolidamento di motivazioni e autonomia, nonché conoscenza di sé come apprendenti³¹.

7.3. Dalla riflessione sulla lingua alla comprensione del sé attraverso la lingua

In §5.1.3 abbiamo presentato la terza domanda di ricerca (DR3) che riguarda la possibilità di incidere, nella riflessione interculturale, al di sotto del livello emerso, 'rappresentato', di cultura e di far sì che l'apprendente possa passare da una riflessione eterodiretta (sul codice-lingua) a un'esperienza di conoscenza di sé, attraverso il percorso di comprensione.

Abbiamo fatto nostri apporti filosofici (Gadamer, Vattimo) e pedagogici (Bruner, Morin) che argomentano come la percezione del sé passi attraverso il riconoscimento critico dell'alterità e della consapevolezza dell'esperienza del linguaggio come 'luogo di conoscenza'. Dal canto suo, l'IC si serve della tecnica del *think aloud* per far affiorare consapevolezza di percorsi di decodifica di significati (cfr. §2.3.2 e §2.4). Da qui la nostra terza ipotesi di ricerca (IR3) secondo la quale sollecitare sistematicamente la ricerca di percorsi individuali di *problem solving* nella riflessione interculturale, nonché permettere la loro messa in parola, contribuirebbe alla costruzione e sedimentazione, nell'apprendente, di consapevolezza del proprio ruolo come soggetto culturale e del peso del processo interpretativo nello scambio comunicativo.

³⁰ Cfr. §6.4.1.2, FIGURA 39, grafico A.

³¹ Cfr. §6.4.3 e §6.6.2. punto c.

Le osservazioni relative a questa ipotesi si basano sulla visione delle registrazioni delle attività di classe (analisi di comportamenti verbali) e sui dati tratti dal QF e dalle risposte aperte del sondaggio conclusivo (analisi dell'espressione di consapevolezza dei propri processi)³².

- *Attività di classe*

La selezione presentata in §6.6.2, §6.6.3 e §6.6.4, testimonia la presenza di percorsi di conoscenza che, implicitamente o esplicitamente, si spostano dall'interesse esclusivo per la comprensione formale del testo per occuparsi anche delle connotazioni culturali del testo e della rilevanza delle caratteristiche culturali del lettore sulla loro individuazione e comprensione. Le riflessioni sui processi di comprensione hanno richiesto agli apprendenti un lavoro di introspezione culturale e di confronto interculturale di modalità di accesso al significato. Abbiamo evidenziato momenti di riflessione riguardanti:

- la condivisione di riferimenti con la cultura bersaglio dell'attività;
- la 'relatività' culturale di alcuni contenuti (e conseguente necessità di contestualizzazione dell'informazione);
- l'esistenza di 'omologhi culturali' che permettono la comprensione affettiva di un'informazione o di un concetto non esperibile nella propria cultura o nella propria esperienza diretta;
- il ruolo del ricevente come interprete (processi di co-causazione del significato);

³² I dati riguardanti la riflessione sul sé culturale sono stati elicitati solo in fase finale del percorso, convinti che tale consapevolezza dovesse essere 'lasciata maturare' e potesse, eventualmente, affiorare con l'accumularsi dell'esperienza.

- la rilevanza di conoscenze pregresse e pre-giudizi nel percorso interpretativo;
- la relazione circolare parole-realtà³³.

In special modo nelle sessioni *Euronews* si evidenzia una partecipazione ai momenti di riflessione interculturale particolarmente sentita e un forte coinvolgimento nel confronto, affettivo e intellettuale, delle diverse interpretazioni del discorso soggiacente la testualità (cfr. §6.6.3.4).

- *Metariflessione*

In fase finale del corso, tra lo sviluppo delle varie competenze, quelle relative all'auto-osservazione e all'auto-conoscenza ottengono una valutazione di 1,71/5³⁴. Il dato quantitativo è ben al di sotto del valore attribuito allo sviluppo della competenza linguistica (4,47/5) e inferiore anche alla percezione dello sviluppo della sensibilizzazione interculturale (2,29/5). Tale risultato può essere interpretato in due modi:

- rappresentativo di una scarsa incisività del percorso sullo sviluppo formativo dell'apprendente (e della, conseguente, non appropriatezza o insufficienza degli strumenti utilizzati e/o degli interventi effettuati);
- non rappresentativo della reale incisività del percorso, a causa della difficoltà di affioramento di consapevolezza di tale competenza.

³³ Per tutti i punti precedenti, cfr., in particolare, §6.6.

³⁴ Cfr. analisi in QF, §6.5.1.

L'analisi di alcune risposte aperte del QF ci porta a considerare, almeno parzialmente, la seconda ipotesi³⁵. Infatti, come già descritto in §6.5.3, nei commenti degli intervistati:

- Si evince la frequente percezione dell'interdipendenza tra lingua e cultura, di inscindibilità tra le due dimensioni. In alcuni casi viene esplicitata la correlazione tra il modo di esprimersi e ciò che una persona è o pensa³⁶.
- L'esperienza di apprendimento viene valorizzata da un punto di vista del percorso e non come punto d'arrivo e ne vengono apprezzate le caratteristiche di novità, sfida e messa in gioco di sé³⁷.
- Si sottolinea come il valore dell'esperienza non sia rimasto circoscritto al contesto didattico ma come, in generale, abbia contribuito a una rinnovata curiosità personale per il non familiare e abbia 'intaccato' l'identità linguistica³⁸.

Alcuni dati, anch'essi qualitativi, estrapolati dalle risposte al sondaggio conclusivo³⁹, si allineano con quanto appena descritto:

- Si riscontra una sensibile testimonianza di un nuovo approccio alla conoscenza: viene esplicitata la consapevolezza non solo di nuove esigenze e curiosità nell'approccio a testi scritti in LS

³⁵ Facciamo anche presente che, in questo caso, si tratta di informazioni a nostra disposizione per completa iniziativa degli apprendenti e, per tale ragione non condizionate da percorsi predefiniti di espressione di opinioni o di valutazioni.

³⁶ Cfr. risposte in QF, C5.

³⁷ Cfr. risposte in QF, C6.

³⁸ Cfr. risposte in QF, C6.

³⁹ Cfr. analisi in QF, §6.7.

ma anche una consolidata necessità di contestualizzazione e di approfondimento dell'informazione nella propria L1.

- Sono molto frequenti le segnalazioni di sensazione di fiducia e animo in se stessi, di perdita di timore verso la dimensione sconosciuta, di superamento del senso di indolenza verso percorsi meno familiari, di abbandono di zone di comodità, di 'sblocco'.
- Da un punto di vista formativo e affettivo, abbiamo segnalato più testimonianze che rimandano alla consapevolezza di sé come apprendenti critici e autonomi e a una nuova curiosità e sicurezza nei confronti dell'espressione in lingue diverse.

Le osservazioni appena riportate sottendono, a nostro avviso, una mutata visione del rapporto identità-alterità che trova nell'espressione linguistica un elemento costitutivo prima non (o meno) avvalorato. In altre parole, una nuova *forma mentis* con stimoli derivanti dallo sviluppo di strategie a base comparativa, interlinguistica e interculturale.

7.4. Impatto del percorso didattico sulla sfera privata e assunzione consapevole di attitudini interculturali

In §5.1.4 ci siamo chiesti se si può supporre, a medio termine, un impatto del percorso di sensibilizzazione interculturale in contesti (inter)personali, sulla sfera privata, di studio o lavorativa (DR4).

La nostra ipotesi (IR4) sostiene che l'eventuale impatto del percorso sulla sfera privata possa essere evidenziato da parte degli apprendenti attraverso il racconto 'guidato' della percezione di sé maturata nei mesi successivi al corso.

Alla base di tale ipotesi ricordiamo la complessità della relazione tra insegnamento e apprendimento, con riferimento specifico all'individualità di tempi e modi di elaborazione e reimpiego extra-aula dei percorsi didattici effettuati (cfr. Agar, Byram, Balboni), nonché l'individuazione, nella narrazione, del mezzo privilegiato di revisione critica di sé (cfr. Bruner).

L'ipotesi è strettamente relazionata con la precedente, in modo implicazionale. Riteniamo costituisca, di fatto, l'affioramento, a livello consapevole, dell'avvenuta 'chiusura del cerchio' a cui, spesso, viene fatto riferimento nella letteratura sull'interculturalità: la visibilizzazione della ricaduta sul sé-persona del percorso effettuato dal soggetto-apprendente (l'effetto *boomerang* più volte citato).

I dati in nostro possesso, riconducibili a tale ipotesi, sono stati tratti dal sondaggio conclusivo, sottoposto a qualche mese di distanza dalla fine del corso con modalità narrativa guidata⁴⁰.

Viene fatta menzione, da parte della maggior parte degli intervistati, all'applicazione di nozioni e strategie sviluppate nel corso, a percorsi di apprendimento tradizionale di LS (in presenza e *online*), all'uso in contesto naturale di LS già apprese, ad altri ambiti di comunicazione esolingue (lettura di testi specialistici, ricezione audio, modalità interattiva in presenza). Meno frequentemente, viene segnalata anche l'incidenza nell'ambito professionale (ambito giuridico, insegnamento) e sugli interessi personali (letteratura in lingua originale, siti web di musica classica).

Abbiamo precedentemente commentato come, secondo noi, l'adesione a una richiesta di testimonianza a mesi di distanza sia, implicitamente, la

⁴⁰ Cfr. §6.7.

conferma del sussistere di una volontà di collaborazione motivata dal fatto di sentire ancora attivo, e proprio, il percorso effettuato.

Nonostante questo, il 'ritorno' su di sé del processo, viene esplicitato solo da un apprendente che verbalizza la sua necessità di apprendere attraverso il contatto con lingue e culture diverse⁴¹. La sporadicità del dato non diminuisce il valore intrinseco della testimonianza ma avvala la pertinenza della riflessione autocritica menzionata in chiusura di §7.3.

⁴¹ Cfr. §6.7.5.

Capitolo 8

Alcune considerazioni finali

In chiusura di questo lavoro presentiamo tre blocchi di riflessioni. Il primo rivede l'esperienza effettuata:

- dal punto di vista dell'apprendente. Alla valutazione oggettiva del percorso effettuata dai corsisti integriamo le considerazioni di un membro del gruppo classe, efficaci per la globalità, l'eshaustività e la carica affettiva dell'argomentazione (cfr. §8.1.1).
- dal punto di vista del docente, in un'ottica di revisione globale critica del percorso (cfr. §8.1.2).

In §8.2 vogliamo, invece, tornare alla riflessione sul posto della cultura nell'educazione linguistica (cfr. §1) contestualizzandola nella cornice del plurilinguismo, evidenziandone le connotazioni interculturali e rimarcando la pertinenza dell'IC nello sviluppo di competenze che soddisfino le nuove esigenze socio-culturali.

Il riferimento conclusivo a *EuRom* (cfr. §8.3) ci permette di sottolineare la pertinenza della metodologia per il perseguimento di tali obiettivi (peraltro evidenziata dai risultati della nostra ricerca) e di accennare a possibili adattamenti o sviluppi futuri.

8.1. Considerazioni sull'esperienza

Torniamo ora all'esperienza del corso di IC tenuto a Bogotá, con alcune considerazioni conclusive che sintetizzano quanto rilevato nell'analisi sia dal punto di vista dell'apprendente che del docente-ricercatore.

8.1.1. Il punto di vista dell'apprendente

La percezione positiva del corso, affettiva e di riscontro di risultati, da parte del gruppo classe, è già stata ripetutamente evidenziata durante l'analisi dei dati. Le valutazioni, richieste dalla *Universidad de los Andes* alla classe, a metà e fine percorso, avvallano il forte gradimento dell'esperienza¹.

A metà corso, il 69% degli apprendenti giudica l'esperienza globalmente 'molto buona' e il 31% 'buona'. A fine corso, il giudizio positivo si rafforza ulteriormente, con un 83% di adesione alla prima voce e un 17% alla seconda².

Nelle annotazioni, vengono ripetutamente sottolineati: la novità e l'efficacia della metodologia nel generare curiosità e stimolo, la proficuità dell'alternanza tra iniziativa individuale e costruzione collettiva

¹ È prassi dell'istituzione sottoporre a tutti gli iscritti a un corso, tenuto per la prima volta da un determinato docente, un questionario di valutazione sia in fase intermedia che finale (di norma, la valutazione è esclusivamente finale). Riportiamo nell'allegato VII, la selezione riguardante l'aspetto accademico.

² Nello specifico, tra la valutazione parziale e quella finale, si segnala un incremento di: a) il grado di soddisfazione per il raggiungimento degli obiettivi (totale, 85% vs. 92%, parziale 15% vs. 8%); l'interesse per le tematiche di lavoro (totale, 70% vs. 75%, parziale 30% vs. 25%); la soddisfazione delle aspettative (totale, 77% vs. 83%, parziale 23% vs. 17%). Per nessuna delle tre voci è stata prescelta l'opzione negativa.

dell'apprendimento, il beneficio ottenuto dall'orientamento dato dal docente e dalla sua gestione del percorso³.

Vogliamo ora integrare alla valutazione quantitativa collettiva dell'esperienza, la testimonianza di un'apprendente, Étoile. A un paio di settimane di distanza dalla fine del corso abbiamo ricevuto una sua mail, il cui contenuto, riteniamo costituisca una restituzione non di un percorso didattico ma, più globalmente, di un'esperienza formativa attraverso percorsi linguistici che interpretiamo⁴:

- in linea con i risultati dell'analisi effettuata in §6;
- coerente con i dati di gruppo appena riportati;
- estremamente fedele a ciò che è stata, *in itinere*, una nostra generale 'lettura affettiva' dell'andamento del corso.

Nel suo scritto, Étoile esordisce con un apprezzamento che va al di là dell'aspetto didattico e tocca il valore educativo e formativo riscontrato nella proposta e rispetto al quale sottolinea il contrasto con le sue esperienze pregresse.

Scrive, inoltre, come abbia apprezzato la costante sollecitazione di modalità collaborative di lavoro, di co-costruzione di significati (r.25). Consideriamo particolarmente significativo il fatto che Étoile inglobi nella collaborazione tra pari anche la riflessione sulla possibilità di sbagliarsi e affrontare criticamente l'errore. Dall'uso della forma esortativa-concessiva "*si es el caso, equivóquese*" (r.27), in particolare,

³ Per quanto riguarda la figura docente, a cui è dedicata la seconda parte della valutazione accademica, si è apprezzato, in crescendo, il dominio dei contenuti. Rimangono tendenzialmente stabili, tra la metà e la fine del corso, le valutazioni sulla metodologia proposta (69% vs. 67% 'molto buona', 31% vs. 33% 'buona') e sulla capacità di motivare e trasmettere idee (77% vs. 75% 'molto buona', 23% vs. 25% 'buona').

⁴ Il testo apre il blocco dei testi relativi al sondaggio conclusivo.

ma in generale nell'intero paragrafo, traspare, a nostro avviso, il taglio prevalentemente affettivo della rilettura dell'esperienza di collaborazione tra pari (r.26)⁵.

La demistificazione dell'errore viene confermata anche nelle riflessioni inerenti la metodologia utilizzata (r.10), definita efficace nello sviluppo di una generica 'flessibilità' nei confronti dell'apprendimento delle LS. Questa nuova competenza viene poi specificata come la capacità non solo, appunto, di affrontare serenamente interruzioni o rallentamenti di percorso, ma anche di esplorare, di essere propositivi e capaci di riutilizzare strategie ritenute di successo (r.13).

La revisione metodologica che ci offre Étoile è particolarmente completa. Ingloba, infatti, anche aspetti più 'tecnici', quali la comparatività dei testi e la contestualizzazione dei contenuti, le fasi didattiche di confronto con il testo, la pertinenza degli ausili alla comprensione.

L'apprendente accenna anche ai momenti di approfondimento interculturale (il lavoro fatto su espressioni culturali quotidiane, detti e metafore)⁶ e valorizza l'apporto alla conoscenza dato dalla possibilità di condividere il percorso con un gruppo eterogeneo (r.31).

La sensibilità interculturale che affiora da queste affermazioni si arricchisce di una verbalizzata presa di coscienza dell'esistenza di un'identità linguistico-culturale romana e del ruolo che giocano, in questo, somiglianze e differenze formali tra le lingue bersaglio del corso. I dati di gruppo e la restituzione qualitativa di Étoile ci inducono a

⁵ “[...] la forma como se construyó nuestro aprendizaje fue colectiva: lea solo, explore, y si es el caso equivoque, con su compañero de pupitre y luego en conjunto, con el aporte de las diferentes percepciones y conocimientos de los demás compañeros.”.

⁶ Étoile scrive “jugar con las expresiones culturales cotidianas, dichos, metáforas” (r.14). Riteniamo che l'uso del verbo 'giocare' esemplifichi la dimensione di piacere provata nelle 'incursioni' interculturali dentro i testi, a riprova di quanto già sottolineato in §6.6 riguardo alla percezione del carico cognitivo e affettivo delle sessioni integrative da parte degli apprendenti.

confermare un generale consistente apprezzamento dell'esperienza e una consapevolezza degli obiettivi raggiunti, sia da un punto di vista linguistico che culturale e formativo. Il gruppo ha, comunque, anche dimostrato di saper individuare criticamente, sia *in itinere* che in fase finale, aspetti e modalità deficitari e, dunque, passibili di revisione, che condividiamo e a cui accenniamo in chiusura di §8.1.2.

8.1.2. Il punto di vista del docente-ricercatore

Indipendentemente dalla nostra soddisfazione per le valutazioni e le restituzioni soggettive ricevute dai nostri studenti, l'obiettivo di questo paragrafo è presentare una serie di osservazioni in ottica esclusivamente docente. Ci preme, a questo proposito, fare due premesse.

- a) La valutazione dell'esperienza da parte del docente-ricercatore è connotata dalla consapevolezza che il nostro punto di vista non può né esulare né dipendere completamente da quello degli studenti. Di fatto:
 - l'esito positivo di un percorso di insegnamento viene confermato, in buona parte, dal successo di un percorso di apprendimento;
 - il percorso, anche se 'di successo' è sempre, comunque, perfettibile, intervenendo sui punti critici, evidenziati dagli apprendenti nei questionari e individuati da noi stessi durante gli incontri e durante la visione dei filmati degli stessi.

- b) Siamo anche consapevoli delle inevitabili implicazioni di confusione-sovrapposizione di ruoli insite nell'assunzione della

doppia figura insegnante-ricercatore all'interno di un percorso di ricerca-azione⁷. A questo riguardo, ci sentiamo di precisare che:

- il profilo del gruppo (motivazioni, bisogni, richieste, aspettative) si è delineato rapidamente chiarendo, sin dall'inizio, le caratteristiche del contesto didattico nel quale avremmo lavorato. Ciò ha concentrato, sin da subito, la nostra attenzione sulla gestione degli interventi didattici;
- in classe, la dimensione della ricerca si è mantenuta tendenzialmente latente, ad eccezione dei momenti in cui ci siamo resi conto di trovarci in una situazione che avrebbe chiaramente giovato della presenza di una figura esterna al percorso didattico, con funzioni di tecnico-osservatore, non sempre soddisfatte dalla presenza della telecamera fissa (ad esempio i momenti, importanti, di confronto metalinguistico e metacognitivo a coppie e a piccoli gruppi, del cui contenuto non abbiamo riscontro audiovisivo).
- durante le sessioni, il gruppo non ha mai manifestato di risentire negativamente della presenza della telecamera e/o della somministrazione dei questionari⁸ e questo, pensiamo, ci ha aiutati a consolidare una tranquilla gestione affettiva degli strumenti di ricerca. Il tutto ulteriormente a favore della centralità della didattica, dentro l'aula, e dello spostamento dell'attenzione per la ricerca in contesti extra-aula.
- in alcuni momenti, ci siamo ritrovati ad affrontare dubbi e/o perplessità riguardo ad alcuni nostri interventi, chiedendoci se fossero dettati da effettive esigenze didattiche o stimolati dall'ottica della ricerca. Ci riferiamo, in particolare, ad alcune

⁷ Cfr. riflessione sulla posizione di osservatore-partecipante in §5.2.1.

⁸ Cfr. anche ai dati riportati in §6.5.2.

sollecitazioni, o incentivazioni, dirette o indirette, alla riflessione interculturale. Abbiamo trovato legittimazione del nostro comportamento nel fatto che l'obiettivo fosse l'allenamento all'osservazione critica, certamente parte della nostra ricerca ma, di fatto, ancor prima, obiettivo educativo-formativo.

Ciò premesso, non c'è alcun dubbio che le considerazioni che seguono in questa fase conclusiva di ricerca si avvalgono anche, se non soprattutto, dall'esperienza di docenza nel corso. Infatti, l'essere stati parte attiva dell'atto didattico ci permette la rilettura in prima persona dell'esperienza e di dare voce alla consapevolezza maturata, derivante dal coinvolgimento non solo professionale, ma anche emozionale, nel percorso.

Entriamo, ora, nel merito delle considerazioni conclusive.

- *L'efficacia del testo come unità linguistica nel percorso di conoscenza.*

Il fatto di doversi confrontare, sin dall'inizio, con testi mediamente complessi è certamente uno degli stimoli maggiori per chi affronta un percorso di IC scritta. L'apprezzamento di questo aspetto della metodologia è stato rilevato nell'analisi dei questionari (cfr. QPostL, §6.4.3) e ci è stato confermato informalmente in più occasioni⁹. Nelle conversazioni con i nostri studenti abbiamo rilevato motivazioni che rimandano sia a riflessioni di tipo metacognitivo che affettivo. Sono stati menzionati, in particolare:

⁹ Sono stati frequenti i momenti di scambio, a fine sessione, che ci hanno permesso di annotare testimonianze informali sull'andamento dell'incontro a cui facciamo riferimento, di seguito (tra parentesi), utilizzando l'*alias* dell'apprendente e il numero della sessione.

- Come l'unità-testo abbia contribuito a percepire l'immediata utilità del compito, l'aver a che fare, da subito, con uno sforzo spendibile in un contesto extra-aula (Javier, S3; Garibaldi, S6; Alejandro e Laura, S7);
 - la relazione tra la dimensione testuale (e il conseguente stimolo alla contestualizzazione) e l'affioramento delle strategie di comprensione (Patricia, S4; Étoile e Javier, S12);
 - l'efficacia dell'articolo di cronaca sulla curiosità e la conseguente maggiore motivazione a comprendere il più possibile (Patricia, S4);
 - la soddisfazione percepita alla fine del percorso di comprensione di un articolo ritenuto impegnativo e di come questa sensazione fosse da stimolo per la sessione successiva (Javier, S7; Étoile S12);
 - la relazione tra l'impegno richiesto (legato alle caratteristiche del testo) e la trasformazione della percezione delle proprie capacità e dei propri limiti (Michelangelo, S8; Ignacio, S11).
- *La pertinenza della 'convivenza' tra processi di sistematizzazione dell'input linguistico- culturale e approccio 'libero' al testo.*

L'integrazione delle sessioni *Euronews* ha permesso agli studenti di sperimentare percorsi di apprendimento non sistematizzati, privi degli ausili alla comprensione previsti da *Eurom*.

Il confronto con un testo autentico, anche nelle modalità di fruizione, ha portato il gruppo a percepire una maggiore libertà nella scelta di percorsi e strategie (non importa se, di fatto, spesso non così diversi o lontani da quelli suggeriti dagli schemi lessicali e grammaticali di *EuRom*) e a

rendersi conto più rapidamente delle proprie capacità di apprendimento in autonomia¹⁰.

Le due esperienze, non opposte ma con tratti diversi, si sono rivelati efficacemente complementari tra di loro in quanto hanno permesso agli studenti di:

- misurare le proprie necessità di essere guidati,
- apprezzare i limiti e i vantaggi di entrambe,
- utilizzare i punti di forza sviluppati in una tipologia di proposta all'interno dell'altra.

A nostro avviso, questo ha incentivato, dopo il corso, la prosecuzione di percorsi di lettura autonoma e l'applicazione delle strategie apprese ad altri contesti di comunicazione esolingue¹¹.

Riteniamo che la doppia formula *EuRom-Euronews* dovrebbe essere nuovamente sperimentata in altri corsi, previo adattamento di tempi di somministrazione e contenuti delle sessioni integrative alle esigenze del gruppo e alle caratteristiche del corso¹².

¹⁰ Ricordiamo come l'analisi dei dati confermi il forte apprezzamento della metodologia *EuRom* ma, a tratti e per alcuni apprendenti, anche la sensazione di ripetitività delle fasi di lavoro. I dati riguardanti le sessioni *Euronews* vanno in direzione di un condiviso apprezzamento delle integrazioni e pongono l'accento anche sull'influenza positiva esercitata sul corso dalla diversificazione di fonti, testi e modalità di lavoro (cfr. QF, §6.5.1. e §6.5.3).

¹¹ Cfr. contributi del Sondaggio Finale, analizzati in §6.7.

¹² Ci riferiamo, ad esempio, la frequenza con cui inserire le integrazioni. Ci chiediamo, a questo proposito, se la necessità di diversificazione da parte degli studenti e l'efficacia delle integrazioni *Euronews* non siano maggiori in un corso con modalità intensiva come il nostro, ma questo è uno dei punti passibili di confronto e revisione.

- *La gestione della modalità online e la ‘competenza’ del docente di IC.*

È nostro avviso che l'utilizzo della rete in percorsi di IC di testi scritti abbia una ragione d'essere se viene salvaguardata l'autenticità delle modalità di fruizione dell'informazione.

Ciò non toglie che i testi, pre-selezionati, debbano essere precedentemente visionati dall'insegnante che, in previsione del loro utilizzo in classe, anticipa eventuali necessità di chiarimenti lessicali e grammaticali da parte degli studenti. Nonostante questo, a differenza di *EuRom*, in questi casi il docente sa di avere a che fare con materiali non sperimentati e, dunque, con un margine più elevato di imprevedibilità nella gestione del processo di interpretazione (“the trauma of being swept away purposelessly” nelle parole di Rivers, citato in §1.3). Ciò potrebbe destabilizzare la percezione che il docente ha della competenza a lui richiesta per una gestione ottimale del percorso.

In base alla nostra esperienza, il rischio ‘imprevedibilità’:

- è, spesso, maggiormente (se non esclusivamente) percepito dal docente che dallo studente e ha, in gran parte, un fondamento non cognitivo ma emozionale (la sicurezza di sé e del proprio operato);
- è oggettivamente minore di quello che può immaginare un docente non sperimentato nel percorso, che non ha ancora avuto evidenza diretta della capacità degli studenti di far fronte, con mezzi propri o tra pari, agli eventuali ostacoli incontrati;
- diminuisce, per l'apprendente, con l'aumentare dell'esposizione, dell'allenamento, a tali attività;
- può essere contenuto, soprattutto inizialmente, attraverso un'oculata selezione dei testi che soddisfi:

- a) la condivisione culturale delle conoscenze enciclopediche sollecitate (attivazione di strategie *top-down*),
- b) l'attualità della notizia, che rende più probabile una familiarità con la tematica,
- c) un interesse personale per i contenuti (alla base della motivazione e conseguente ottimizzazione dei processi di comprensione).

Ciononostante, pensiamo che l'apertura metodologica a testi con fruizione *online* preveda, sì, una parallela apertura concettuale all'accettazione dell'imprevisto di percorso, in linea, però, con quanto già richiesto da *EuRom*. Di fatto, siamo convinti che un 'buon' docente *EuRom* dovrebbe trovare stimolante e gratificante un confronto con un testo 'pulito' e investire efficacemente nel proprio percorso di comprensione, in modo da poter riproporre l'esperienza serenamente al gruppo-classe. La 'freschezza' dell'esposizione al nuovo testo dovrebbe, inoltre, favorire empatia di processi e un'orizzontalità di approccio alla comprensione tra docente e studente, a beneficio dell'immedesimazione nel percorso dello studente da parte dell'insegnante.

- *L'importanza del questionario come strumento di metariflessione (dimensione affettiva e formativa).*

La somministrazione di questionari durante il nostro corso è stata pensata per esigenze di ricerca. Ci siamo, però, ben presto, resi conto come la somministrazione di questo strumento di rilevazione dati si fosse integrata nella *routine* di lavoro in classe e come gli studenti potessero facilmente cogliere i lati positivi della riflessione indotta dalla compilazione delle informazioni richieste.

In base a ciò, ci chiediamo se il questionario non potrebbe diventare uno strumento di riflessione sistematicamente utilizzato nei percorsi di IC: pensiamo che gli studenti trarrebbero vantaggi nella fissazione dei processi cognitivi e nell'affioramento della consapevolezza della loro crescita affettiva e formativa.

Va da sé che modalità e frequenza di somministrazione dovrebbero essere adattate alle esigenze didattiche del singolo corso e la struttura del questionario pensata in modo tale da rendere economico lo sforzo richiesto. La semplificazione del compito non dovrebbe, comunque, ostacolare una soddisfacente elicitazione di processi riflessivi e metariflessivi riguardanti, in particolare:

- la percezione degli obiettivi raggiunti,
- i punti di forza e gli ostacoli incontrati,
- l'appropriazione di strategie e modalità collaborative e di autonomia critica,
- la percezione dell'evoluzione di sé nei processi messi in atto, sia da un punto di vista cognitivo che affettivo.

La presenza di momenti di restituzione, non solo di risultati oggettivi ma di comprensione di processi messi in atto (cfr. §2.3 nota 16) permetterebbe agli apprendenti di comprendere l'obiettivo dell'attività richiesta, farlo proprio e apprezzare i vantaggi che ne derivano.

- *L'efficacia dell'IC sui processi di acculturazione.*

Lo scopo di un processo di acculturazione è lo sviluppo non solo della concetto di 'relativismo culturale', ma di un interesse, pieno, positivo e

attivo, nei confronti di ciò che viene considerato ‘diverso’¹³. Ciò porta a far sì che una lingua-cultura, altra da quella materna, o alcuni tratti di essa, possano essere percepiti con sempre maggiore familiarità e gradatamente interiorizzati.

Anche se l’acculturazione viene, di norma, trattata all’interno dello sviluppo globale delle abilità linguistiche, è principalmente attraverso la capacità di comprendere una LS che, in realtà, avviene il contatto con la differenza e può essere maturato l’interesse nei suoi confronti.

La nostra esperienza di IC ci ha confermato come la dimensione produttiva della lingua possa essere, di fatto, considerata secondaria nello sviluppo dell’acculturazione.

Abbiamo, infatti, rilevato¹⁴:

- un’apertura sempre maggiore alla valorizzazione delle diverse manifestazioni di lingua-cultura;
 - la relativizzazione (contestualizzazione) di manifestazioni culturali, non solo di LS ma anche appartenenti alla propria L1;
 - la consapevolezza dell’importanza della propria lingua-cultura nella comprensione del valore delle lingue-culture altre.
- *Aspetti deficitari*

La revisione critica dell’esperienza ci invita anche a considerare le segnalazioni di alcuni aspetti considerati deficitari da parte di alcuni apprendenti. Nonostante la sporadicità degli appunti, segnaliamo note critiche su:

- la ripetitività delle fasi della metodologia,

¹³ Cfr. glossario ITALS: <http://www.ital5.it/nozion/nozc.htm>.

¹⁴ Cfr.: §6.4.2, §6.5.1, §6.5.3, §6.6, §6.7.5.

- lo scarso coinvolgimento in alcuni temi trattati da *EuRom*,
- il dilungarsi di discussioni (soprattutto dettate da spunti culturali),
- presenza di ‘lacune’ negli approfondimenti (sono state menzionate la fonetica ed l’etimologia del lessico panromanzo)¹⁵.

I primi due punti corrispondono, chiaramente, a scelte metodologiche forse non del tutto comprensibili per alcuni apprendenti ma dettate da precise esigenze didattiche e, quindi difficilmente modificabili in modo significativo¹⁶.

Al contrario, l’osservazione sull’eccessiva lunghezza degli interventi (sollevata da un paio di apprendenti) riguarda la gestione, da parte del docente, di tempi e fasi dell’attività. Corrispondendo, oltretutto, anche di una nostra precisa percezione, soprattutto nelle prime sessioni del percorso, riteniamo che l’appunto sollevi, con pertinenza, la riflessione sulle modalità di gestione di singoli interventi, o combinazioni di interventi, particolarmente prolungati. I momenti di discussione, peraltro legittimati dalle nostre esortazioni a una partecipazione critica e dialettica al corso e coerenti con le tematiche sollecitate dalle letture, in alcune occasioni hanno rallentato il fluire delle attività. A ciò può aver contribuito la mancanza di esperienza, da parte nostra, in generale in corsi di IC e in particolare in percorsi di integrazione di obiettivi interculturali, per i quali il confronto e la dialettica assumono un’importanza ancora maggiore. Riteniamo che l’osservazione dell’andamento delle prime sessioni ci abbia, comunque, permesso, di affinare la scansione dei tempi e le modalità di partecipazione, a vantaggio della tempistica delle sessioni successive.

¹⁵ Cfr. commenti liberi in QpostL e QF e annotazioni nella Valutazione del corso.

¹⁶ Abbiamo già fatto più volte presente come le proposte integrative abbiamo, peraltro, contribuito a smorzare la sensazione di affaticamento dato dalla ripetitività delle fasi e dalla frequenza intensiva degli incontri.

Infine, in considerazione della dichiarata parzialità degli obiettivi dei corsi di IC, tendiamo a considerare non pertinenti le osservazioni relative alle ‘lacune’ negli approfondimenti, segnalate da alcuni studenti. Ciononostante, le apprezziamo in quanto esemplificazione di un interesse attivo, ‘in movimento’, per le lingue *target* e, soprattutto, della percezione che hanno gli apprendenti di stare in un processo con forti potenzialità di espressione delle proprie capacità, in altre parole di pensare di poter sostenere un investimento emotivo e cognitivo maggiore, che permette di inglobare anche altri livelli di analisi della lingua.

I risultati della nostra esperienza di ricerca-azione (obiettivi parzialmente o completamente soddisfatti e punti critici) possono essere letti non solo come contributo specifico alla letteratura esistente ma anche come prodotto di riferimento per l’elaborazione di percorsi futuri di ampliamento e approfondimento. Di questo ci occupiamo in §8.2 e §8.3.

8.2. Il posto della cultura nell’educazione al plurilinguismo

Abbiamo più volte evidenziato, in apertura di questo lavoro, come l’attenzione ai bisogni (pragmatici, sociali, cognitivi e affettivi) degli attori della comunicazione stia alla base delle riflessioni teoriche e delle proposte operative dell’educazione linguistica di tutti i tempi (cfr. §1)¹⁷.

¹⁷ Abbiamo accennato in §2.3 (nota 17) ai risultati pubblicati nell’Eurobarometro n. 386, ad oggi il più recente sondaggio linguistico a livello europeo, relativi alla competenza autodichiarata e agli ambiti in cui i cittadini dell’Unione tendono a prediligere l’uso delle LS (cfr. Commissione Europe, 2012). Risultano chiari, da questi dati: l’importanza dell’affinamento di competenze di ricezione; la ricerca, *de facto*, di un sempre maggiore contatto con culture altre; la valorizzazione dei vantaggi derivanti da contesti di comunicazione esolingue.

Ciò ha portato, in tempi recenti, all'affinamento di pratiche didattiche che puntano, in un'ottica di formazione dell'individuo attraverso l'apprendimento delle lingue, allo sviluppo della consapevolezza dell'incidenza di tratti culturali nello scambio comunicativo e dell'importanza della comprensione di questi per un'interazione di successo.

Inoltre, con l'affermarsi del concetto di competenza plurilingue, l'attenzione di ricercatori e glottodidatti si diversifica. Alla formazione tradizionale, 'globale', in una determinata LS si affiancano proposte metodologiche che incentivano lo sviluppo di competenze parziali, richieste da una realtà della comunicazione caratterizzata da una sempre maggiore esposizione a lingue diverse, spesso in simultanea.

L'educazione linguistica si modella, sempre più, intorno a tale necessità e la comprensione dell'importanza della valenza dialogico-interpretativa nel successo di una comunicazione assume connotazioni ancora più rilevanti.

Per tale motivo, visto il ruolo di spessore che l'IC ricopre nell'educazione al plurilinguismo, un importante investimento nella ricerca sull'IC dovrebbe riguardare l'incorporazione, ai già più che consolidati obiettivi strategico-linguistici, di processi di sensibilizzazione interculturale.

Lo sviluppo della competenza interculturale in percorsi di IC (a nostro parere ancor più che nella glottodidattica tradizionale) non può limitarsi ad appendice, a intervento marginale, del lavoro sulla lingua, ma deve diventarne elemento portante, costitutivo. Il suo sviluppo, graduale ma sistematico e diffuso, deve portare all'apprendente a sentire il bisogno di un confronto extra-linguistico in aula, a individuare gli spunti della trattazione, a sollevarne la pertinenza e stimolarne lo sviluppo.

La predisposizione all'osservazione dei tratti di una cultura, o meglio, del contatto tra manifestazioni culturali diverse, diventa, nella comprensione

plurilingue, l'indispensabile pre-requisito che "permette la riduzione degli equivoci che nascono dalla polisemia degli elementi che la costituiscono" (ISFOL, 2003:78)¹⁸. Il chiarimento dell'ottica interpretativa dell'altro favorisce un approccio affettivo, permettendo alle diverse espressioni culturali di essere riconosciute come tali ma, allo stesso tempo, di essere inglobate nel proprio campo di conoscenza e di essere percepite come familiari. Il tutto, a favore di una veridica sistematizzazione di somiglianze e differenze linguistico-culturali, alla base di una fondata presa di coscienza, comprensione e rinforzo sia della propria identità che di quella altrui (Bennett, 2002).

8.3. Fare grammatica interculturale con la metodologia *EuRom*

Lavorare sulle strategie di comprensione simultanea implica far affiorare meccanismi di decentramento, relativizzazione e riposizionamento che favoriscono nell'apprendente un *resetting* cognitivo e affettivo non solo linguistico ma anche interculturale. È ciò che, in §2.4, abbiamo definito, con altre parole, 'fare grammatica interculturale'.

In chiusura dello stesso capitolo abbiamo anche espresso la nostra convinzione sulle garanzie date da *EuRom* rispetto a tale processo e che, per tale motivo, è stata prescelta come base metodologica della nostra ricerca.

I risultati della sperimentazione, analizzati in §6 e commentati in §7, ci confermano la bontà dell'impianto *EuRom* per integrazioni che

¹⁸ Nel documento, la competenza interculturale viene messa al primo posto dei 'requisiti' di un'educazione plurilingue (p. 60) e viene sottolineata la precarietà di interventi puramente formali, l'importanza dell'allenamento all'individuazione dell'ottica soggettiva (culturale) e delle intenzioni comunicative degli interlocutori (p. 78).

perseguono esplicitamente obiettivi interculturali basati sulla comprensione comparativa di versioni plurilingui di un'informazione.

La scelta di integrare, con l'uso del sito *Euronews*, testi con altre caratteristiche (cfr. motivazioni elencate in §5.2.3.ii) aveva lo scopo di rendere visibile, all'interno della pratica di IC, il lavoro su aspetti extra-linguistici della comunicazione, ritenendo che ciò potesse favorire la presa di coscienza degli obiettivi interculturali e l'assimilazione di questi come un aspetto ineludibile, in quanto costitutivo della comprensione del testo.

Riassumendo, l'esito del percorso sui testi *Euronews*:

- deve a *EuRom* il consolidamento 'trasversale' del pensiero interlinguistico;
- conferma a *EuRom*:
 - a) la sua efficacia metodologica non solo nei percorsi guidati predisposti dal manuale ma anche in momenti di comprensione di testi in autonomia,
 - b) la 'compatibilità' tra obiettivi linguistici e obiettivi interculturali;
- suggerisce a *EuRom* la pertinenza di integrazioni metodologiche che esplicitino e sistematizzino la riflessione interculturale.

Tale 'suggerimento' può essere colto, a livello operativo, come la possibilità di:

- rivedere l'attuale edizione (livello B1/B2 del QCERL), con introduzione di testi culturalmente più connotati, che favorisca, parallelamente allo sviluppo di abilità linguistiche ricettive, il confronto interculturale;

- predisporre un percorso ex-novo, ‘di secondo livello’. Pur non discostandosi in modo significativo dal livello di uscita dell’attuale manuale (potrebbe essere ipotizzato un livello B2+) presupporrebbe il raggiungimento degli obiettivi previsti dal percorso anteriore con obiettivi di:

- a) consolidamento delle strategie di comprensione linguistica,
- b) sistematizzazione di percorsi per l’affioramento di strategie interculturali e di analisi del discorso.

- disegnare schede di lavoro di cui gli apprendenti si possono servire durante l’attività di comprensione di testi *online* (affiancabili a entrambe le opzioni precedenti) e che, nel rispetto dell’autonomia e della ‘creatività’ individuale, permettano loro di sistematizzare strategie, successi e difficoltà di percorso.

La prima opzione permette di lavorare sin dall’inizio sul doppio binario lingua-cultura, privilegiando gli obiettivi linguistici rispetto a quelli interculturali.

La seconda opzione soddisferebbe la necessità di un livello ‘avanzato’ di IC¹⁹, particolarmente congeniale a chi fosse, invece, interessato a formarsi nel settore dell’interculturalità²⁰.

Siamo, peraltro, consapevoli che:

¹⁹ Molti degli apprendenti con cui abbiamo effettuato la sperimentazione hanno più volte espresso il desiderio di continuare il percorso e di approfondire e/o ampliare la competenza raggiunta.

²⁰ Pensiamo a studenti in Studi culturali e in Scienze della comunicazione ma anche agli insegnanti della scuola dell’obbligo, ai mediatori interculturali e agli operatori dei centri d’accoglienza.

- lavorare sull'interpretazione interculturale di spunti linguistici e discorsivi implica una sperimentazione forse ancora più complessa di quella che sta alla base della sistematizzazione dei percorsi di comprensione linguistica nei testi *EuRom*;
- la pressoché totale soggettività dell'approccio interpretativo rende impossibile una sistematizzazione esaustiva delle ipotesi di percorso.

Siamo, quindi, portati a pensare che l'ipotesi richieda, piuttosto, una didattizzazione che guidi il confronto, sia interculturale (tra l'apprendente e il testo in LS) che intraculturale (tra pari).

Non si tratterebbe, come nel caso degli ausili lessicali e grammaticali predisposti da *EuRom*, di mostrare 'come funziona', evidenziando le oggettive familiarità e differenze interlinguistiche, ma piuttosto di accompagnare la riflessione su 'come viene visto'.

Gli apprendenti dovrebbero essere indotti a:

- a) individuare gli elementi testuali culturalmente connotati (lessico, strutture morfosintattiche, organizzazione del discorso);
- b) confrontare la selezione e le interpretazioni di tali elementi all'interno del gruppo, motivando la propria posizione²¹;
- c) riflettere sulle eventuali discrepanze rilevate nel confronto intraculturale;
- d) valorizzare eventuali tratti di 'sovrapposizione' delle diverse ipotesi;
- e) individuare margini di negoziazione di significato o la motivazione dell'eventuale impossibilità della negoziazione;
- f) esplicitare eventuali cambi di opinione e/o di ottica di lettura;

²¹ A questo riguardo, merita particolare attenzione, da parte dell'insegnante, l'applicazione inconsapevole di rappresentazioni culturali, pregiudizi o stereotipi.

- g) esplicitare e motivare gli apprezzamenti dei contributi dei pari;
- h) accettare l'eventuale risoluzione non univoca del processo interpretativo;
- i) valorizzare il confronto.

Ricordiamo, inoltre, che, nonostante gli importanti risultati raggiunti sia da un punto di vista teorico che metodologico negli ultimi vent'anni, l'IC fatica ancora a imporsi a livello istituzionale, a diffondersi capillarmente come percorso di educazione linguistica al passo con le odierne caratteristiche socio-comunicative e le necessità formative degli individui d'oggi.

Riteniamo, infine, che una maggiore visibilizzazione degli obiettivi interculturali potrebbe risvegliare l'interesse di istituzioni e docenti possibilmente frenati da una erronea percezione di eccessivo tecnicismo, giovare al riconoscimento della 'spendibilità' di *EuRom* a livello di educazione secondaria di secondo grado e in ambito universitario e, di conseguenza, a una sua capillare diffusione.

Conclusioni

Questo studio parte dalla necessità di riposizionare il concetto di ‘grammatica’ in glottodidattica, alla luce della sempre maggiore consapevolezza della natura dinamica, intenzionale e pro-attiva della *parole* nella comunicazione. Esso attinge dagli apporti delle discipline di corollario all’educazione linguistica individuando nella multidisciplinarietà una caratteristica fondamentale per la riflessione critica sul linguaggio, sulla struttura dialogica della conoscenza, sul concetto di cultura e sull’analisi del discorso.

Con la definizione di ‘grammatica interculturale’ abbiamo voluto sottolineare la fusione concettuale tra il livello strutturale, formale della lingua e le connotazioni culturali dell’interazione comunicativa. Dal punto di vista della metodologia didattica, ciò si è tradotto nell’individuazione di modalità di sviluppo, all’interno dei percorsi di analisi della grammatica di una lingua, di sensibilità e curiosità per gli impliciti, per i sottesi culturali dell’espressione verbale.

Abbiamo identificato nell’Intercomprensione un supporto metodologico altamente idoneo e strutturato a questo proposito, grazie alla parzialità dei suoi obiettivi, che fanno dell’atto di comprensione il canale privilegiato di avvicinamento a-giudiziale al pensiero culturale ‘altro’. I principi di simultaneità linguistica e di trasferibilità delle conoscenze su cui si fonda la metodologia si sono dimostrati, in questa sede, particolarmente funzionali anche per un approccio interculturale alle lingue bersaglio.

All’interno di un corso di Intercomprensione scritta di lingue romanze, basato sulla metodologia *EuRom* (tenutosi presso la *Universidad de Los Andes* di Bogotà) abbiamo lavorato sull’integrazione sistematica di

obiettivi di sensibilizzazione interculturale. Parallelamente allo sviluppo della competenza linguistica, previsto dalla metodologia, si è provveduto alla stimolazione di percorsi di analisi del discorso. La somministrazione di strumenti di riflessione sui propri processi affettivi e cognitivi ci ha permesso, inoltre, di procedere ad un'analisi, fondamentale qualitativa, dei percorsi degli apprendenti, non solo da un punto di vista linguistico che interculturale ma anche, appunto emozionale.

In generale, l'esperienza d'apprendimento è stata valutata positivamente da tutti gli apprendenti. Questi hanno, in special modo, sottolineato l'apprezzamento per l'efficacia della metodologia nel generare stimolo e curiosità, la proficuità dell'alternanza tra iniziativa individuale e costruzione collettiva dell'apprendimento, il beneficio ottenuto dall'orientamento dato dal docente e dalla gestione del corso.

Con riferimento puntuale alle ipotesi di ricerca (IR) che hanno stimolato questo studio, riportiamo di seguito una sintesi dei risultati più rilevanti.

(IR1) Sviluppo della competenza interculturale attraverso percorsi di Intercomprensione

Lo sviluppo di competenze interculturali sembra trovare nell'IC un contenitore didattico di particolare efficacia. L'attenzione esclusiva alla dimensione ricettiva della lingua, richiesta dalla metodologia, facilita il passaggio delle strategie acquisite (osservazione, interpretazione e assunzione di significati) dalla comprensione linguistica all'individuazione delle connotazioni culturali del testo e degli impliciti del discorso.

L'integrazione di obiettivi linguistici e culturali sembra portare a un mutuo vantaggio: un soddisfacente sviluppo di obiettivi linguistici è propedeutico alla soddisfazione di obiettivi interculturali e questi

contribuiscono a equilibrare il carico cognitivo richiesto dalla continua attenzione alla forma.

Ci sono evidenze positive anche da un punto di vista motivazionale e di coinvolgimento emozionale e affettivo nel processo.

(IR2) Integrazioni metodologiche al servizio di obiettivi interculturali

I principi di base della metodologia EuRom si sono dimostrati altamente efficaci anche per il raggiungimento di obiettivi interculturali. La loro applicazione ha permesso, infatti, una gestione ottimale dei percorsi integrativi.

Come già accennato, in particolare, simultaneità e comparatività si confermano i capisaldi della metodologia, non solo per obiettivi di sviluppo di competenze ricettive linguistiche ma anche di analisi del discorso e di confronto interculturale.

Si sono, inoltre, confermati efficaci, da parte del docente: da un lato, la gestione ‘anfibia’ dei percorsi di apprendimento (per momenti oggettiva, di osservazione esterna, e per altri empatica, di immersione nel processo) e, dall’altro, il massimo sfruttamento della modalità collaborativa, di coppia e di gruppo, nella gestione dei percorsi di comprensione, pur nel rispetto delle esigenze di gestione individuale di alcune fasi dei percorsi.

(IR3) Dalla riflessione sulla lingua alla comprensione del sé attraverso la lingua

L’interpretazione dei dati, quantitativi e qualitativi, a nostra disposizione ci porta a confermare che un percorso di IC che integri obiettivi interculturali può generare nuova consapevolezza del rapporto sé-altro.

Grazie al costante confronto interlinguistico, ci sono evidenze, soprattutto qualitative, di sviluppo della presa di coscienza del linguaggio come mezzo di espressione identitaria e di contatto e conoscenza dell’alterità.

Riteniamo che le attività di analisi del discorso, seppur non quantitativamente rilevanti, possano essere servite da ‘allenamento’ della competenza di approfondimento del livello di comprensione, di ricerca del ‘non visibile’, di introspezione. Pensiamo, inoltre, che abbiano contribuito all’esplicitazione, da parte di alcuni apprendenti, della propria consapevolezza a riguardo.

Ciononostante, quanto rilevato sia dai questionari che dall’osservazione delle attività di classe suggerisce la necessità di approfondire la pertinenza di tali obiettivi e di considerare, se ritenuto opportuno, una revisione delle modalità di elicitazione dei processi di consapevolezza.

(IR4) Impatto del percorso didattico sulla sfera privata e sull’assunzione consapevole di attitudini interculturali

Il sondaggio conclusivo effettuato a mesi di distanza dalla fine del corso ha permesso di raccogliere dati importanti riguardo a quest’ultima ipotesi. L’adesione al sondaggio è stata consistente ed è, di per sé, una conferma del protrarsi della disponibilità alla collaborazione e al confronto, nonché dell’apertura a raccontare di sé.

Buona parte delle testimonianze fornisce elementi che indicano come i percorsi interculturali e formativi intrapresi durante il corso di IC abbiano continuato a incidere sulle loro necessità e modalità di conoscenza.

Si conferma anche l’eterogeneità degli ambiti di applicazione delle competenze acquisite: da contesti di comunicazione esolingue diversi (interazione *online* e in presenza, ricezione orale), all’apprendimento o uso ‘tradizionale’ di LS, ad ambiti lavorativi o contesti di arricchimento culturale. Tuttavia, un solo rispondente esprime verbalmente la piena consapevolezza del legame tra il percorso fatto durante il corso e la percezione di una nuova identità interculturale, dato che suggerisce

riflessioni sulla complessità dell'affioramento della consapevolezza interculturale e dei suoi effetti su attitudini e valori propri.

In chiusura, con base in alcuni risultati dell'analisi, lo studio si sofferma su alcune considerazioni conclusive trasversali. Sono stati trattati: i vantaggi percepiti dal gruppo classe riguardo all'utilizzo del testo come unità linguistica nel percorso di conoscenza; la complementarità dei processi di sistematizzazione dell'*input* stimolati dalla metodologia *EuRom* e l'approccio 'libero' al testo che ha caratterizzato i testi integrativi tratti dal sito *Euronews*; la ricaduta della gestione di testi *online*, privi di sussidi grammaticali e lessicali, sulla percezione della propria competenza da parte del docente di IC; l'importanza del questionario come strumento di metariflessione.

Non ultima, abbiamo affrontato l'incidenza dell'Intercomprensione sui processi di acculturazione. A questo riguardo, i risultati del nostro studio hanno rilevato una crescente tendenza del gruppo alla valorizzazione delle diverse manifestazioni di lingua-cultura e alla relativizzazione delle manifestazioni culturali (non solo straniere ma anche riconducibili al proprio contesto), nonché il sedimentarsi della consapevolezza del logocentrismo nell'interpretazione di lingue-culture altre.

Nonostante il generale apprezzamento dei risultati del nostro studio, abbiamo individuato alcuni aspetti metodologici e gestionali passibili di importanti miglioramenti. Per questo motivo riteniamo fondamentale che al nostro contributo possano seguire ulteriori applicazioni della proposta didattica che permettano di affinare i percorsi qui delineati e di approfondirne, o correggerne, gli obiettivi. Ciò, in un'ottica più ampia di investimento nella ricerca sull'Intercomprensione che, riteniamo, debba

ora, necessariamente, incorporare nella dimensione operativa un lavoro esplicito sui processi di sensibilizzazione interculturale, riconoscendo alla competenza interculturale il suo ruolo costitutivo e portante della comunicazione linguistica del nostro tempo.

BIBLIOGRAFIA

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1983, 'La perception de l'autre. Point d'appui de l'approche interculturelle', *Le français dans le Monde*, 181.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2006, *Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad*. Disponibile online su: http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/pretceille_espanol.pdf (ultimo accesso 03/12/13).
- AGAR M., 1994, *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York, William Morrow and Company.
- AGLIOTTI S., FABBRO F., 1999, 'Cervello poliglotta e apprendimento delle lingue', *Le scienze*, 1.
- ALARCÃO I. et al., 2008, 'Intercomprensão e plurilinguismo como (re)configuradores epistemológicos?' *Revista Intercomprensão*, 15.
- ALBANESE O. et al. (a cura di), 2011, *La comprensione: aspetti cognitivi, meta cognitivi ed emotivi*, Milano, Franco Angeli.
- ALFALLAY I., 2004, 'The role of some selected psychological and personality traits of the rater in the accuracy of self- and peer-assessment', *System*, 32.
- ALTMANN G. T. M., 1997, *The Ascent of Babel. An exploration of Language, Mind and Understanding*, Oxford, Oxford University Press. [Trad. it. *La scalata di Babele. Un'esplorazione su linguaggio, mente, comprensione*, Milano, Feltrinelli, 2001].
- ÁLVAREZ D., CHARDENET P., TOST PLANET M. (a cura di), 2011, *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris, Agence Universitaire de la francophonie.
- ÁLVAREZ MARTINEZ S., DEGACHE C., 2009, 'Formes de l'oralité dans les interazioni écrites synchrones sur la plateforme Galanet', in Jamet M. C. (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*, Venezia, Cafoscarina.
- AMATI MEHLER J., ARGENTIERI S., CANESTRI J., 1990, *La babele dell'inconscio*, Milano, Raffaello Cortina.
- AMENTA G., 2008, *L'osservazione dei processi di apprendimento*, Brescia, La Scuola.
- ANDERSON L. W., KRATHWOHL D. R. (a cura di), 2001, *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York, Longman.
- ANDRADE A. I., MOREIRA, G. (a cura di), 2001, *ILTE – Intercomprehension in Language Teacher Education*, Aveiro, Università di Aveiro.
- ANDRADE A. I., ARAÚJO E SÁ M. H., 2003, *Galatea. Desenvolvimento da Compreensão em Linguas Románicas. "Apprendre à lire en français"*, Aveiro, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- ANDRADE A. I., ARAUJO E SÁ M. H., 2005, 'Educação em Línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão', *Cadernos do LALE/Reflexões*, 1. Disponibile online su:

- <http://www.ua.pt/cidttf/lale/PageText.aspx?id=12934> (ultimo accesso 18/12/2013).
- ANDRADE A. I., ARAUJO E SÁ M. H. (a cura di), 2006, 'Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística', *Cadernos do LALE/Reflexões*, 2. Disponibile online su:
<http://www.ua.pt/cidttf/lale/PageText.aspx?id=12935> (ultimo accesso 18/12/2013).
- ANDRADE A. I., PINHO A. S., 2010, 'Descobrir a Intercomprensão. Alguns itinerários de autoformação', *Cadernos do Lale/Propostas*, 5. Disponibile online su:
<http://www.ua.pt/cidttf/lale/PageText.aspx?id=12931> (ultimo accesso 18/12/2013).
- ANG S., VAN DYNE L. (a cura di), 2008, *Handbook of Cultural Intelligence. Theory, Measurement and Applications*, New York, M. E. Sharpe.
- ARAÚJO E SÁ M. H., CANHA M. B., GONÇALVES C., 2003, 'Da consciência comunicativa a competência intercultural. Un módulo de formação de professores', *Cadernos do LALE/Propostas*, 1. Disponibile online su:
<http://www.ua.pt/cidttf/lale/PageText.aspx?id=12932> (ultimo accesso 18/12/2013).
- ARAÚJO E SÁ M. H., DE CARLO M., ANTOINE M. N., 2011, 'L'intercomprension. La vivre, la comprendre, l'enseigner...', *Cadernos do LALE/Propostas*, 6. Disponibile online su:
<http://www.ua.pt/cidttf/lale/PageText.aspx?id=13949> (ultimo accesso 18/12/2013).
- ARAÚJO E SÁ M. H., DE CARLO M., HIDALGO R., 2012, 'Gestire gli aspetti socio-affettivi in una formazione professionale all'Intercomprensione a distanza', *IC2012. Intercomprension: compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3.
- ARAUJO E SA M. H., MELO S., n.d., 'Les activités métalangagières dans les clavardages plurilingues romanophones'. Disponibile online su
http://www.galanet.eu/publication/fichiers/araujo-melo_2007_EPAL.pdf
- ARAÚJO E SÁ M. H., MELO S., 2007, 'Online plurilingual interaction in the development of language awareness', *Language Awareness*, 16.
- ARCURI L., CANIDU M. R., 1998, *Gli stereotipi. Dinamiche psicologiche e contesto delle relazioni sociali*, Bologna, Il Mulino.
- ARNOLD J., (a cura di), 1999, *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ARNOLD M. B., 1960, *Emotion and personality*, New York, Columbia University Press.
- ARONIN L., SINGLETON D., 2012, 'Affordances theory in multilingualism studies', *SLLT*, 2. Disponibile online su:
[https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5738/1/article2%20SSLLT%20\(3\)%20311-331%20Aronin,%20Singleton.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5738/1/article2%20SSLLT%20(3)%20311-331%20Aronin,%20Singleton.pdf) (ultimo accesso 22/12/2013).

- ASHMAN A. F., CONWAY R., 1989, *Cognitive Strategies for Special Education*, New York, Routledge. [Trad. it. *Guida alla didattica metacognitiva per le difficoltà di apprendimento*, Trento, Erickson, 1991].
- ATTARD P. A. (a cura di), 1996, *Language and Culture Awareness in Language Learning/Teaching for the Development of Learner Autonomy*, Strasbourg, Council of Europe.
- AUSBEL D. P., 1968, *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York, Holt, Rinehart & Wiston.
- AUSTIN J. L., 1962, *How to do things with words*, Oxford, Oxford University Press. [Trad. it. *Come fare cose con le parole*, Genova, Marietti, 1987]. Disponibile online su: <http://www.dwrl.utexas.edu/~davis/crs/rhe321/Austin-How-To-Do-Things.pdf> (ultimo accesso 16/12/2013).
- BACH S., BRUNET J., MASTRELLI C. A., 2008, *Quadrivio Romanzo. Dall'italiano al francese, allo spagnolo, al portoghese*, Firenze, Accademia della Crusca.
- BAGNATO K., 2008, *La percezione dell'identità professionale negli insegnanti di scuola secondaria: una ricerca sul campo*, Fondazione Karl-Otto Apel. Disponibile online su: www.topologik.net/Karin_Bagnato.htm (ultimo accesso 09/07/2014).
- BALBONI P. E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- BALBONI P. E., 1996, *Educazione bilingue*, Perugia, Guerra.
- BALBONI P. E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, UTET Libreria.
- BALBONI P. E., 1999a, *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra.
- BALBONI P. E., 1999b, *Parole comuni, culture diverse*, Venezia, Marsilio.
- BALBONI P. E. (a cura di), 2000, *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Torino, Teorema.
- BALBONI P. E., 2004, 'Transition to Babel: The Language Policy of the European Union', *Transition Studies Review*, 11.
- BALBONI P. E., 2005, 'I modelli operativi di una didattica umanistico-affettiva' in Pavan E. (a cura di), *Il 'lettore' di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica*, Roma, Bonacci.
- BALBONI P. E., 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BALBONI P. E., 2008a, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET università.
- BALBONI P. E., 2008b, *Imparare le lingue straniere*, Venezia, Marsilio.
- BALBONI P. E., 2008c, *Fare educazione linguistica*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P. E., 2009a, *Storia dell'educazione linguistica in Italia*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P. E., 2009b, 'Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza', in Jamet M. C., *Orale e Intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*, Venezia, Cafoscarina.
- BALBONI P. E., 2010a, 'La traduzione nell'insegnamento delle lingue: dall'ostracismo alla riscoperta', in De Giovanni F., Di Sabato B.,

- Tradurre in pratica. Riflessioni, esperienze, testimonianze*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane.
- BALBONI P. E., 2010b, 'Esiste un'attitudine all'intercomprensione?' in Doyé P., Meissner F. J., Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven, Tübingen, Narr.
- BALBONI P. E., 2011, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra.
- BALBONI P. E., 2013, 'Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico', *EL.LE, Educazione linguistica. Language Education*, n. 4.
- BALBONI P. E., CAON, F., 2014, 'A Performance-oriented Model of Intercultural Communicative Competence', *Journal of Intercultural Communication*, n. 35. Disponibile online su: <http://immi.se/intercultural> (ultimo accesso 26/01/2015).
- BALBONI P. E., CINQUE, G., 2010, *Seminario di linguistica e didattica delle lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*, Venezia, Cafoscarina.
- BALBONI P. E., PORCELLI G. F., 1991, *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Padova, Liviana.
- BANDURA A., 1986, *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- BARALDI C. (a cura di), 2003, *Comunicazione interculturale e diversità*, Roma, Carocci.
- BARNI M., MACHETTI S., 2006, *La politica linguistica europea e il contatto linguistico: problemi teorici e applicativi*, Perugia, Guerra.
- BARNI M., TRONCARELLI D., BAGNA C., 2008, *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Milano, Franco Angeli.
- BARTHES R., 1964, *Éléments de sémiologie*, Paris, Éditions du Seuil.[Trad. it. *Elementi di semiologia*, Torino, Einaudi, 2002].
- BAUMAN Z., 2012, *On Education. Conversations*, Cambridge, Polity Press. [Trad. it. *Conversazioni sull'educazione*, Trento, Erickson, 2012].
- BEACCO J. C., 2004a, 'From linguistic diversity to plurilingual education: The guide for the development of language education policies in Europe', in Byram M. (a cura di), *Languages, Diversity, Citizenship: Policies for Plurilingualism in Europe*, Strasbourg, Council of Europe.
- BEACCO J. C., 2004b, 'Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements de langues', in Beacco J. C., Bouquet S., Porquier R. (a cura di), *Niveau B2 pour le Français. Textes et Références*, Paris, Didier.
- BEACCO J. C., BYRAM M., 2003, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.
- BENNETT M. J., 1993, 'Cultural Marginality: Identity Issues in Intercultural Training', in Paige M. (a cura di), *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth, Intercultural Press.

- BENNETT M. J., 2001, 'Intercultural Mindset and Skillset for Global Leadership', in AA.VV., *Conference Proceedings of Leadership Without Borders: Developing Global Leaders*, Adelphi, University of Maryland University College.
- BENNETT M. J. (a cura di), 2002, *Principi di comunicazione interculturale*, Milano, Franco Angeli.
- BENSON P., LOR W., 1999, 'Conceptions of language and language learning', *System*, 27.
- BENUCCI A. (a cura di), 2005, *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, Torino, UTET Libreria.
- BENUCCI A., 2008, 'De la proximité linguistique et culturelle à l'apprentissage plurilingue et pluriculturel', *Diálogos em intercomprensão*, PRT, Universidade Católica Editora.
- BENUCCI A., 2011a, 'L'intercomprensione educativa e le "buone pratiche" per il plurilinguismo', *Redinter-Intercomprensão*, 2.
- BENUCCI A., 2011b, 'Intercomprensione e intercultura', *Redinter-Intercomprensão*, 3.
- BENUCCI A., CORTÉS VELASQUEZ D., 2011, 'Intercomprensione e apprendimento:abilità parziali e processi cognitivi', in *Intercomprehension: Learning, Teaching, Research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Leheren, Forschung*, Tübingen, Narr Verlag.
- BENUCCI A., CORTÉS VELASQUEZ D., 2012, 'Le pratiche dell'IC: una visione d'insieme', *Actes du colloque IC2012, Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*, Grenoble, Université Stendhal Grenoble 3.
- BERGAMI R., PUCCI S. L., SCHULLER A. (a cura di), *Proceedings of the VIII Worldwide Forum on Education and Culture Crossing Borders*, dicembre 2009, Roma. Disponibile online su: http://www.regent.edu/acad/schcom/faculty/swaffield/2010_proceedings_final.pdf (ultimo accesso 04/12/2013).
- BERGER C., 2004, 'Le travail critique du 'regard ethnologique', partie prenante du processus d'évaluation', in Zarate G., Gohard-Radenkovic A. (a cura di), *Les Cahiers du Ciep*, Paris, Didier.
- BERGER J., 1980, *About Looking*, London, Writers and Readers, [Trad. it. *Sul guardare*, Milano, Bruno Mondadori, 2009].
- BERNAUS A. et al., 2008, *Plurilingual and Pluricultural Awareness in Language Teacher Education. A Training Kit*, Graz, ECML.
- BERNINI G., 2009, 'La 'linguistica dell'acquisizione'e la glottodidattica', *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1.
- BERTHELE R., 2009, 'Multilinguals' inferences across related languages: How some interlingual roads get to be taken and others not', *Sixth International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism*, settembre 2009, Università di Bolzano, Italia.
- BERTHELE R., LAMBELET A., 2009, 'Approche empirique de l'intercompréhension : répertoires, processus et résultats', *Lidil*, 39.

- Disponibile online su : <http://lidil.revues.org/2749> (ultimo accesso 05/12/2013).
- BETTONI C., 2001, *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*, Bari, Laterza.
- BETTONI C., 2006, *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Bari, Laterza.
- BLANCHE-BENVENISTE C., 1997a, 'L'expérience d'EuRom4; comment négocier les difficultés', *Le Français dans le monde*, Numéro Spécial.
- BLANCHE-BENVENISTE C., 1997b, 'Quels outils pour la compréhension multilingue ?', in Slodzian M. Souillot J. (a cura di), *Compréhension multilingue en Europe*, Paris, Centre de Recherches e Ingénierie Multilingue, INaLCO.
- BLANCHE-BENVENISTE C., 1998a, *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Barcelona, Gedisa.
- BLANCHE-BENVENISTE C., 1998b, 'Une expérience d'enseignement de l'intercompréhension des langues romanes', *Le Plurilinguisme dans la Société de l'Information/Multilingualism in an Information Society*, Colloque International du Forum International des Sciences Humaines, UNESCO, 4-6 déc 1997, Paris.
- BLANCHE-BENVENISTE C., 2000, 'Intérêt des études contrastives en langues romanes', *L'intercompréhension des langues latines: Vers une systématisation des compétences?* Paris, Pôle Universitaire Léonard de Vinci et Unione Latine, pp. 17-24.
- BLANCHE-BENVENISTE C., 2001a, 'Nouveaux apports de la grammaire contrastive des langues romanes', in Uzcanga Vivar I., Llamas Pombo E., Pérez Velasco J. M. (a cura di), *Presencia y renovación de la lingüística francesa*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- BLANCHE-BENVENISTE C., 2001b, 'L'intercompréhension des langues romanes', in Collès L. et al., *Didactiques des langues romanes: le développement de compétences chez l'apprenant. Langues maternelles, premières, secondes, étrangères*, Louvain-la-Leuve, De Boeck-Duculot, pp. 455-463.
- BLANCHE-BENVENISTE C., 2002, 'Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue', in Caduc E., Castagné E. (a cura di), *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentés ou voisines*, Reims, Université de Reims Champagne-Ardenne, pp. 113-129. Disponible online su: <http://ancilla.unice.fr/~brunet/pub/claire.html> (ultimo accesso 27/02/2014).
- BLANCHE-BENVENISTE C., 2004, 'Aménagements progressifs de la syntaxe', in Castagné E. (a cura di), *Intercompréhension et inférences*, Reims, P.U. de Reims, pp. 41-75.
- BLANCHE-BENVENISTE C., 2007, 'Formes de compréhension approximative', in Castagné E. (a cura di), *Les enjeux de l'intercompréhension – The stakes of intercomprehension*, Université de Reims, Presses Universitaires, pp. 167-179.

- BLANCHE-BENVENISTE C., 2008a, 'Propositions pour une progression dans la complexité syntaxique', in Ferreri S. (a cura di), *Le lingue nelle facoltà di lingue. Tra ricerca e didattica*, Viterbo, Sette Città, pp. 105-127.
- BLANCHE-BENVENISTE C., 2008b, 'Aspetti lessicali del confronto tra lingue romanze. Esiste un lessico europeo?' in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Milano, Franco Angeli.
- BLANCHE-BENVENISTE C., VALLI A., 1997, 'L'intercomprensione: Le cas des langues romanes', *Le Français dans le Monde*, Numéro Spécial.
- BLANCHE-BENVENISTE C., WINTER G., 1998, 'Expériences d'enseignement simultané de plusieurs langues d'une même famille', *Bilinguisme et apprentissage des langues dans le cursus scolaire et universitaire: Du hasard e de la nécessité*, Académie de Nice, pp. 139-141.
- BLANCHET P., 2007, 'Légitimer la pluralité linguistique? Pour une didactique socialement impliquée', in Lambert P. et al. (a cura di), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan.
- BLAU E. K., 1982, 'The effect of syntax on readability for ESL students in Puerto Rico', *TESOL Quarterly* 16, 4.
- BLOOM B. S., KRATHWOHL D. R., 1956, *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners, Handbook 1: Cognitive domain*, New York, Longmans.
- BOHL H., 1928, *Der Bildungswert fremder Kulturen*, Die Erziehung, III.
- BONAIUTI G., 2006, *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete tra formale ed informale*, Gardolo, Erickson.
- BONCINELLI E., 1999, *Il cervello, la mente e l'anima. Le straordinarie scoperte sull'intelligenza umana*, Milano, Mondadori.
- BONVINO E., 1998, 'L'apprendimento multilingue: l'intercomprensione fra le lingue romanze nel progetto EuRom4', in Serra Borneto C., *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma, Carocci.
- BONVINO E., 2009, 'Intercomprensione: passato, presente e futuro', in Lombardi Vallauri E., Mereu L. (a cura di), *Spazi Linguistici*, Roma, Bulzoni.
- BONVINO E., 2010, 'Intercomprensione. Percorsi di apprendimento/insegnamento simultaneo di portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese', in Mezzadri M. (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Perugia, Guerra.
- BONVINO E., 2012, 'Lo sviluppo delle abilità di lettura nell'ottica dell'intercomprensione', in Bonvino E., Luzi E., Tamponi A. (a cura di) *(Far) apprendere, usare, certificare una lingua straniera*, Roma, Bonacci.
- BONVINO E. et al., 2008, 'L'intercomprensione: un concept hétérogène, des enseignements ciblés', *Le Français dans le Monde*, 355.
- BONVINO E. et al., 2011, *EuRom5, Leggere e comprendere 5 lingue romanze*, Milano, Hoepli.

- BONVINO E., CADDÉO S., PIPPA S. (a cura di), 2011, 'Attraverso le lingue - L'intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste', *Redinter-Intercompreensão*, 3.
- BORELLO E., 1996, *Seicento anni di insegnamento delle lingue straniere. Storia della glottodidattica*, Chieri, TTS.
- BORG S., DRISSI M. (a cura di), 2006, 'Approches Pédagogiques et Instruments Didactiques pour le Plurilinguisme', *Synergie Italie*, 2.
- BOSISIO C., 2012, *Interlingua e profilo dell'apprendente. Uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*, Milano, EDUCatt.
- BOSWORTH K., HAMILTON S. J. (a cura di), 1994, *Collaborative Learning: Underlying Processes and Effective Techniques*, San Francisco, Jossey-Bass.
- BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard. [Trad. it. *La parola e il potere. L'economia degli scambi linguistici*, Napoli, Guida, 1988].
- BOURDIEU P., 1987, *Choses Dites*, Paris, Minuit. [Trad. it. *Cose dette. Verso una sociologia riflessiva*, Napoli-Salerno, Orthotes, 2013].
- BOWLES M., 2010, *The Think-Aloud Controversy in Second Language Research*, New York, Routledge.
- BOYER H. (a cura di), 1997, *Plurilinguisme: 'contact' ou 'conflit' de langues?*, Paris, L'Harmattan.
- BROCKETT R. G., HIEMSTRA R., 1991, *Self-direction in Adult Learning. Perspectives on Theory, Research and Practice*, London, Routledge.
- BROTTO F., 2004, 'Facilitare il plurilinguismo per costruire la cittadinanza europea', *Giornata Europea delle Lingue, Manifestazione Nazionale*, settembre 2004, Potenza, Italia. Disponibile online su: <http://www.proteoprato.org/5c6%20d%20plur-x-eur.pdf> (ultimo accesso 04/12/2013)
- BROWN A.L., 1978, 'Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition', in R. Glaser (a cura di), *Advances in instructional psychology*, Vol. 1, Hillsdale, Erlbaum.
- BRUNER J., 1986, *Actual Minds, Possible Worlds*, London, Harvard University Press. [Trad. it. *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza, 2009].
- BUBER M., 1953, *Reden über Erziehung: Rede über das Erzieherische, Bildung und Weltanschauung, über Charaktererziehung*, Gütersloh Lambert Schneider/Gütersloher Verlagshaus. [Trad. it. *Discorsi sull'educazione*, Roma, Armando, 2009].
- BUBER M., 2012 (2^{ed}), *Il principio dialogico e altri saggi*, Torino, San Paolo.
- BURLEY S., POMPHREY C., 2003. 'Intercomprehension in Language Teacher Education', *Language Awareness*, 12.
- BUTLER J., 1997, *Excitable Speech. A Politics of the Performative*, New York, Routledge. [Trad. it. *Parole che provocano. Per una politica del performativo*, Milano, Raffaello Cortina, 2010].
- BYRAM M., 1994, *Culture and Language Learning in Higher Education*, Clevedon, Multilingual Matters.

- BYRAM M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BYRAM M., 2003 (a cura di), *Intercultural Competences*, Strasbourg, Council of Europe.
- BYRAM M., ESARTE-SARRIES V., TAYLOR S., 1991, *Cultural Studies and Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BYRAM M., GRIBKOVA B., STARKEY H., 2002, *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction to teachers*. Disponibile online su: <http://lrc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf> (ultimo accesso 04/12/2013)
- BYRAM M., NICHOLS A., STEVENS D., 2001, *Developing intercultural Competence in Practice*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CACCIATORE G., 2007, 'L'interculturalità e le nuove dimensioni del sapere filosofico e le sue pratiche', in Kurotschka V. G., Cacciatore G. (a cura di), *Saperi umani e consulenza filosofica*, Roma, Universale Meltemi. Disponibile online su: <http://www.easy-network.net/pdf/24cacciatore.pdf> (ultimo accesso 16/12/2013).
- CACCIATORE G., D'ANNA G. (a cura di), 2010, *Interculturalità. Tra etica e politica*, Roma, Carocci.
- CADAMURO A., 2004, *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*, Roma, Carocci.
- CADDEO S., BONVINO E., PIPPA S., 2011 'Attraverso le lingue. L'Intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste', *Redinter-Intercomprensão*, 3. Disponibile su <https://sites.google.com/site/intercomprensaoredinter/> (ultimo accesso 11/10/2012).
- CADDEO S., JAMET M. C., 2013 *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette FLE.
- CADDEO S., VILAGINES SERRA E., 1997, 'Observations de quelques mécanismes d'apprentissage', *Le Français dans le monde*, numéro spécial, pp. 116-9.
- CADDEO S., VILAGINES SERRA E., 2002, 'L'ordre des mots dans les langues romanes', *Colloque International La Méditerranée et ses langues*, Université de Montpellier.
- CALVI M. V., 1995, *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Milano, Guerini Scientifica.
- CAMBIAGHI B. (a cura di), 1987, 'Tre secoli di glottodidattica', *Scuola e Lingue Moderne*, 67.
- CAMBIAGHI B., 2003, 'Il Lexical Approach come proposta per tutte le lingue', *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2.
- CAMERON L. J., 1990, 'Staying within the script: Personality and self-directed learning', *System*, 18.
- CAMILLERI C. (a cura di), 1995, *Difference et culture en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

- CANDELIER M., 2003, *Evlang, Eveil aux Langues à l'Ecole Primaire : Bilan d'une Innovation Européenne*, Bruxelles, De Boek-Duculot.
- CANDELIER M. (a cura di), 2007, *CARAP, Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues e des Cultures*, Graz, Conseil de L'Europe, Centre Européen pour les Langues Vivantes.
- CANDELIER M. et al. (a cura di), 2008, *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- CAON F., 2005, *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Venezia, Cafoscarina.
- CAON F., 2006, *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
- CAON F. (a cura di), 2008a, *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.
- CAON F. (a cura di), 2008b, *Educazione linguistica ed educazione interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.
- CAON F., 2008c, *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenze e difficoltà*, Torino, UTET Università.
- CAON F., 2009, 'Didattica delle lingue e cittadinanza', in Luatti L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva*, Roma, Carocci.
- CAON F., 2010, *Dizionario dei gesti degli italiani, una prospettiva interculturale*, Perugia, Guerra.
- CAPUCHO F., 2005, *Intercomprehension: A Way to Multilingual Education*, Canakkale, Onsekiz Mart University.
- CAPUCHO F., 2008, 'L'intercomprension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue', *Pratiques*, 139/140. Disponibile online su : http://www.pratiques-cresef.fr/p139_ca1.pdf (ultimo accesso 10/12/2013).
- CAPUCHO F. 2010, 'Ciência, ideologia, intervenção : a Intercompreensão para além das utopias', *Synergie Europe*, 5.
- CAPUCHO F. et al., 2007, *Diálogos em Intercompreensão (Edition revue et augmentée sur cédérom)*, Lisboa, Universidade Católica Editora.
- CAPUCHO F., PELSMAEKERS K., 2008, 'Au-delà des familles de langues: le projet 'Eu&I'', *Les langues modernes*, 102, 1
- CARBONELL CORTÉS O. 2008, 'Traducción y comunicación intercultural: clausura, apertura e interdisciplinarietà', *Pliegos de Yuste*, 2008, 7. Disponibile online su: <http://www.pliegosdeyuste.eu/n78pliegos/pdf/2008-7-8-83-88.pdf>
- CARDONA G. R., 1976, *Introduzione all'etnolinguistica*, Bologna, Il Mulino.
- CARDONA M., 2000, 'Memoria e lessico. Modelli e strategie di apprendimento', in Dolci R., Celentin P., *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci.
- CARDONA M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, Torino, UTET Università.
- CARDONA M., 2004, *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*, Bari, Adriatica.

- CARDONA M., 2008, 'La comprensione e produzione di idioms. Aspetti psicolinguistici e riflessioni glottodidattiche', *Studi di Glottodidattica*, 3.
- CARRASCO PEREA E. (a cura di), 2010, 'Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives', *Synergies Europe*, 5. Disponibile online su :
<https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fressources-cla.univ-fcomte.fr%2Fgerflint%2FEurope5%2FEurope5.html&ei=lw-3UoK6OYaWyQPynICwCg&usg=AFQjCNHEXdZMqFrXyzaL3qiq0iaG9Zoebg&sig2=-Jo8d5Z5iwE7iHNVi84jA> (ultimo accesso 22/12/2013).
- CARRASCO PEREA E., 2011, 'Per una valutazione di qualità, socialmente riconosciuta e istituzionalmente integrata, di e per gli apprendimenti in intercomprensione', in De Carlo M., (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Porto Sant'Elpidio, Wizard.
- CARRASCO PEREA E., CHAVAGNE J. P., LE BESNERAIS M., 2010, 'Programmation et conception de formations à l'intercompréhension : principes, critères et conditions fondés sur l'analyse croisée d'actions formatives universitaires en France et en Espagne', *Synergie Europe*, 5.
- CARRASCO PEREA E., PISHVA Y., 2009. 'L'(auto)-évaluation et la validation curriculaire des approches plurielles telles que l'Intercompréhension romane', in Araujo e Sa M. H. *et al.*. (a cura di) *Intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas e formação*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- CARROLL J. B., 1961, *Research on Teaching Foreign Languages*, University of Michigan, Ann Arbor.
- CARTER B. A., 2006, *Teacher/Student Responsibility in Foreign Language Learning*, New York, Peter Lang.
- CARULLO A. M. *et al.*, 2007. *Intercomprensión en lenguas romances*, 2 vol., Cordoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- CARULLO A. M., TORRE M. L., 2009, 'InterRom: un util didactique pour l'apprentissage de l'intercompréhension des langues romanes', *Synergie Chili*, 5.
- CASTAGNE E., 2006, *Pour créer l'intercompréhension en Europe. A propos d'EuRom4 et d'autres programmes destinés à former à la compréhension de langues apparentées*, Communication présentée au conférence Nordic intercomprehension in a European perspective at the Uppsala Universitet, 27th of April, 2006.
- CASTAGNE E. (a cura di), 2007, *Les Enjeux de l'intercompréhension – The stakes of intercomprehension*, Reims, Presses Universitaires. Disponibile online su: <http://logatome.eu/Enjeux%20intercomprehension.pdf> (ultimo accesso 05/12/2013).
- CASTIGLIONI I., 2005, *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*, Roma, Carocci.
- CELENTIN P., SERRAGIOTTO G., 2000, 'Il fattore interculturale nell'insegnamento della lingua', in Dolci R., Celentin P., *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci.
- CELENTIN P., SERRAGIOTTO G., n.d., Didattica dell'italiano in prospettiva interculturale, rielaborazione e integrazioni di Da Rold M., per Laboratorio ITALS, Università Ca' Foscari, Venezia. Disponibile online

su:

http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_didattica_it_pr_ospettiva.pdf (ultimo accesso 14/07/2014).

- CENOZ J., GENESEE F. (a cura di), 1998, *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CHAMOT A., O'MALLEY J. M., 1994, *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*, New York, Addison Wesley.
- CHAUDRON C., 1988, *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CHAVAGNE J. P., 2009, *Le rêve romanophone*, Intervenção no decorrer da mesa-redonda sobre intercomprensão, XXV edição das JPEFE.
- CHIARI G., 2011, 'Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari', Università di Trento, Dipartimento di Sociologia, *Quaderno*, 57. Disponibile online su: <http://www.unitn.it/files/download/8701/quad57.pdf> (ultimo accesso 16/12/2013).
- CHICK J. K., 1990, 'Reflections on language, interaction and context: micro and macro issues', in Carbaugh, D. (a cura di), *Cultural communication and intercultural contact*, Hillsdale NJ, Erlbaum.
- CHINI M., 2005, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- CHINI M. et al. (a cura di), 2007, *Imparare una lingua. Recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, Perugia, Guerra.
- CHINOSI M., 2010, 'L'intercultura al plurale e la didattica della lingua', *Bollettino Itals*, VIII, 36.
- CHOMSKY N., HAUSER M. D., TECUMSEH FITCH W., 2002, 'The faculty of language: What is It, Who has It, How did It Evolve?', *Neuroscience*, 298. Disponibile online su: <http://www.chomsky.info/articles/20021122.pdf> (ultimo accesso 16/12/2013).
- CIEKANSKI M., 2005, 'Towards the development of a plurilingual and pluricultural competence', in Preisler B. et al. (a cura di), *The Consequences of Mobility*, Roskilde, Roskilde University. <http://dspace.ruc.dk/bitstream/1800/8715/1/ciekanski.pdf> (ultimo accesso 27/02/2014).
- CILIBERTI A., 1991, *Grammatica, pedagogia, discorso*, Firenze, La Nuova Italia.
- COE, 1988, *Language Learning in Europe: The Challenge of Diversity: Final Report*, Strasbourg, Council of Europe.
- COE, 1992, *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification*, Atti del Simposio di Ruschlikon.
- COE, 1989-1996, *Language Learning for European Citizenship: Final Report*, Strasbourg, Council of Europe.
- COE, 1997, *Competencies for Europe: Final Report, Council for Cultural Cooperation*, Strasbourg, Council of Europe.
- COE, 2000, *Education for Democratic Citizenship: Final Report*, Strasbourg, Council of Europe.

- COE, 2001, *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, New York, Cambridge University Press. [Trad. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2002].
- COLOMBO A., 2002, *Leggere. Capire e non capire*, Bologna, Zanichelli.
- COMMISSIONE EUROPEA, 1995a, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Bruxelles-Lussemburgo, CECA-CE-CEEA.
- COMMISSIONE EUROPEA, 1995b, *Libro bianco dell'istruzione e della formazione. Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*. Disponibile online su: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:IT:PDF> (ultimo accesso 10/10/2014)
- COMMISSIONE EUROPEA, 1997, *Rapporto: portare a compimento l'Europa con l'educazione e la formazione*. Disponibile online su: <http://www.fidae.it/AreaLibera/politiche%20scolastiche%20ue/CE,%20Portare%20a%20compimento.pdf> (ultimo accesso 12/11/14).
- COMMISSIONE EUROPEA, 2004, *Tante lingue, una sola famiglia. Le lingue nell'Unione Europea*. Disponibile online su: <http://www.lezionieuropa.it/file/milano/Tante%20lingue,%20una%20sola%20famiglia%20-%20le%20lingue%20nell'UE.pdf> (ultimo accesso 06/12/2013).
- COMMISSIONE EUROPEA, 2007, *Final Report. High level group on multilingualism*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- COMMISSIONE EUROPEA, 2008, *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*. Disponibile online su: http://ec.europa.eu/languages/documents/report_it.pdf (ultimo accesso 10/12/2013)
- COMMISSIONE EUROPEA, 2012, "Europeans and their languages", *Eurobarometer*, n. 386, Bruxelles, EC Press and Communication Service. Disponibile online su: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf (ultimo accesso 21/05/2014).
- COMPAGNO G., DI GESÙ F. 2005, 'Le strategie d'intercomprensione spagnolo/italiano nell'analisi contrastiva delle canzoni', *AISPI, Actas XXIII, Centro Virtual Cervantes*. Disponibile su: http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_09.pdf (ultimo accesso 27/02/2014).
- COMRIE B., 1989, *Universali del linguaggio e tipologia linguistica*, Il Mulino, Bologna
- CONTI V., GRIN F., 2008, *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg, Georg Editeur.
- COONAN C. M. (a cura di), 2000, *La ricerca azione*, Venezia, Cafoscarina.
- COONAN C. M., 2003, "La ricerca-azione", in Luise C. (a cura di) *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, vol. 3, Guerra, Perugia.

- COONAN C. M., 2006, "CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua seconda/straniera", in *Atti*, vol. 4, Università Cà Foscari, Venezia, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Cafoscarina, Venezia.
- COONAN C. M., 2008, "CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento", in: *Atti* vol. 8, Università Cà Foscari, Venezia, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Cafoscarina, Venezia.
- COPPOLA D., 2004, *Dal formato didattico allo scenario. Comunicazione, interazione, didattica delle lingue-culture*, Pisa, ETS.
- CORDER S. P., 1967, 'The significance of learners' errors', *IRAL*, 5. [Trad. it. in Amato A., 1981, *Analisi contrastiva e analisi degli errori*, Roma, Bulzoni]. Disponibile online su: <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>.
- CORDER S. P., 1973, *Introducing Applied Linguistics*, London, Continuum.
- CORNOLDI C., 1995, *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
- CORNOLDI C., 2007, *L'intelligenza*, Bologna, Il Mulino.
- COSTE D., 2001, 'La notion de compétence plurilingue', *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*, Direzione Generale dell'Insegnamento Scolastico, Ministero dell'Educazione nazionale. Disponibile online su: <http://eduscol.education.fr/pid25239-cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html> (ultimo accesso 04/12/2013).
- COSTE D., 2009, 'La langue de scolarisation dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle', *Babylonia*, 4. Disponibile su: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2009-4/baby4_09coste.pdf (ultimo accesso 04/12/2013).
- COSTE D., 2011, *La notion de compétence plurilingue*. Disponibile online su: <http://eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html> (ultimo accesso 04/07/2014).
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1998, 'Compétence plurilingue et pluriculturelle', *Apprentissage et Usage des Langues dans le Cadre Européen. Le Français dans le Monde*, Paris, Hachette. Disponibile online su: <http://acedle.org/IMG/pdf/CompetencePlurilingue09.pdf> (ultimo accesso 04/12/2013).
- CRISTONI M., 2009, "Tecniche di Cooperative Learning nella classe di lingua: l'approccio strutturale", *Bollettino Itals*, 28.
- CUCCIARELLI C., DE MATTEIS P., 2008, 'Le lingue d'Europa. Intercultura, lingue e CLIL', *Il Filo d'Europa*, 1. Disponibile online su: <http://www.assemblea.emr.it/europedirect/attivita-e-servizi/pubblicazioni/filo-deuropa-1/asdasd/filo-deuropa/volume-1-le-lingue-deuropa.-intercultura-lingue-e-clil> (ultimo accesso 04/12/2013).
- CUCHE D., 1996, *La notion de culture en sciences sociales*, Paris, Repères / La découverte.
- CUMMINS J., 1984, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CUMMINS J., 2001, 'Instructional Conditions for Trilingual Development', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4, 1.

- CUMMINS J., 2005, *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education. Possibilities and Pitfalls*, Instambul, Bogazici University.
- CURCI A. M., 2005, 'Educazione linguistica come educazione plurilingue', *Daf-Werkstatt*, 6. Disponibile su:
http://muttercourage.files.wordpress.com/2008/03/educazione_plurilingue.pdf (ultimo accesso 04/12/2013).
- DA SILVA E SILVA M., DA SILVA J. (a cura di), 2008, *Didáctica das Linguas-Culturas: implicações didácticas da Interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das linguas-culturas estrangeiras*, Universidade do Minho. Disponibile online su:
<https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ua.pt%2Fcidtff%2Ffale%2FReadObject.aspx%3Fobj%3D18179&ei=WAO3UsT8G6GygO4qoKADw&usq=AFQjCNGqVGk7g2-dEu7ePrSr4FveK9pfQ&sig2=wam5oncPDiUxFjEwqFOvYA&bvm=bv.58187178,d.bGQ> (ultimo accesso 22/12/2013).
- DABENE L., DEGACHE C. (a cura di), 1996, 'Comprendre les langues voisines', *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104.
- DABENE L. et al., 2003, *Galatea : entraînement à la compréhension de l'espagnol, de l'italien et du portugais (CD-Roms)*, Socrates-Lingua, DGLF, université Stendhal Grenoble 3.
- DALOISO M. 2009, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina.
- DAHLET P., 2008, 'Les identités plurilingues: enjeux globaux et partages singuliers', in Martinez P., Moore D., Spaëth D. (a cura di), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*, Paris, Riveneuve.
- DE BENI R., Pazzaglia F., 1992, *La comprensione del testo, modelli teorici e programmi di intervento*, Torino, Petrini.
- DEBAISIEUX J-M., 'L'enseignement de la compréhension au service de l'intercompréhension', in Jamet M. C. (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*, Venezia, Cafoscarina.
- DE CARLO M., 2003a, 'Affectivité et acquisition linguistique', *Etudes de Linguistique Appliquée*, 131.
- DE CARLO M., 2003b, 'Sapersi ascoltare per saper ascoltare. Alcune considerazioni sulla formazione iniziale alla luce del concetto di controtransfert', *Perspectives. A Journal of TESOL Italy* (Special Issue on SSIS), 1.
- DE CARLO M. 2006, 'Didactique des langues et traduction', numero monografico di *Etudes de Linguistique Appliquée*, 141.
- DE CARLO M. (a cura di), 2011, *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Porto Sant'Elpidio, Wizard.
- DE CARLO M., 2010, 'Galapro: un progetto per la formazione dei docenti di lingua all'intercomprensione', in Mezzadri M. (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Perugia, Guerra.

- DE CARLO M., 2013, 'L'intercomprensione nell'insegnamento linguistico e nella formazione degli insegnanti', in Mordente O. A., Ferroni R. (a cura di), *A intercompreensão entre as linguas românicas*, São Paulo, Humanitas.
- DE CERTEAU M., 2005, *La scrittura dell'altro*, Milano, Raffaello Cortina.
- DE DEUS PINHEIRO J., 2008, 'El perfil del multilingüismo en la Unión Europea (UE) y la promoción del plurilingüismo', *Humanidades, Fortaleza*, 1. Disponibile online su: <http://www.atriumlinguarum.org/pdivulgacion/files/2615.pdf> (ultimo accesso 04/12/2013).
- DE KNOP S., DE RYCKER T., 2008, *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- DE MARCO A. (a cura di), 2000, *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci.
- DE MAURO T., 1985, *Sette lezioni sul linguaggio e altri interventi per l'educazione linguistica*, Milano, Franco Angeli.
- DE MAURO T., 2003, *Linguistica Elementare*, Bari, Laterza.
- DE MAURO T., CHIARI I. (a cura di), 2005, *Parole e numeri. Analisi quantitative dei fatti della lingua*, Roma, Aracne.
- DE MAURO T., GENSINI S., PIEMONTESE M. E. (a cura di), 1988, *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione*, Roma, Bulzoni.
- DE SAUSSURE F., 1916, *Cours de linguistique générale*, Losanne-Paris, Payot. [Trad. it. De Mauro T., *Corso di linguistica generale*, Bari, Laterza, 1967].
- DE SOUSA SANTOS B., 2009, *Una epistemología del sur*, Buenos Aires, Clacso Ediciones.
- DEARDORFF D. K. (a cura di), 2009, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks, Sage.
- DEBAISIEUX J.M., VALLI A., 2003, 'Lecture en langues romanes', *Le Français dans le monde*, XXX.
- DEBYSER F., 1970, 'La linguistique contrastive et les interférences', *Langue française*, 8. Disponibile online su : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5527 (ultimo accesso 24/03/14).
- DECI E. L., FLASTE R., 1996, *Why We Do What We Do: Understanding Self-Motivation*, New York, Penguin.
- DECI E. L., RYAN R. M., 1985, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, Plenum Press.
- DECI E. L. et al., 1991, 'Motivation and education: The self-determination perspective', *Educational Psychologist*, 26.
- DEGACHE C. (a cura di), 2003, 'Intercompréhension en langue romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet', *Lidil*, 28. Disponibile online su : <http://lidil.revues.org/1513> (ultimo accesso 05/12/2013).
- DEGACHE C., 2008, *Alternance codique et interculturalité dans un environnement plurilingue de formation en ligne dédié à l'intercompréhension*, Communication présentée au Jahreskongress

- Gesamtverband Moderne Fremdsprachen (GMF), Qualität entwickeln. Neue Wege in Unterricht und Lehrerbildung, Leipzig, 27.-29. März 2008
- DEGACHE C., MASPERI M., 1998, 'La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romans, in Billiez J. (a cura di), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM.
- DEGACHE C., MASPERI M., 2007, 'Représentations entrecroisées et intercompréhension', in Lambert P. et al. (a cura di), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, Paris, L'Harmattan.
- DEGACHE C., MELO S. (a cura di), 2008, 'L'intercompréhension', *Les Langues Modernes*, 1.
- DEMORGON J., 1998, *L'histoire interculturelle des sociétés*, Paris, Anthropos.
- DEROSAS M., 2009, La prospettiva 'co-culturale' e 'co-azionale' nella glottodidattica complessa. A colloquio con Christian Puren', *Bollettino Itals*, 28.
- DERRIDA J., 1967a, *De la grammatologie*, Paris, Minuit, [Trad. it. *Della grammatologia*, Milano, Jaca Book, 1968]. Disponibile online su: http://www.jacquesderrida.com.ar/frances/de_la_grammatologie.pdf (ultimo accesso 16/12/2013).
- DERRIDA J., 1967b, *L'écriture et la différence*, Paris, Édition du Seuil, [Trad. it. *La scrittura e la differenza*, Torino, Einaudi, 1971]. Disponibile online su: http://www.4shared.com/office/85jTYGx0/jacques_derrida_lecriture_et_l.html (ultimo accesso 16/12/2013).
- DERRIDA J., 1968, *La différence*, Théorie d'ensemble, Paris, Du Seuil. Disponibile online su : <http://www.jacquesderrida.com.ar/frances/difference.htm> (ultimo accesso 01/07/2014)
- DELFITTO D., Zamparelli R., 2009, *Le strutture del significato*, Bologna, Il Mulino Itinerari.
- DEWEY J., 1938, *Experience and Education*, New York, Collier Books.
- DGLFIF, 2006, *L'intercompréhension entre langues apparantées*. Délégation générale à la langue française et aux langues de France, Paris. Disponibile online su : <http://www.dglflf.culture.gouv.fr/publications/francais-monde.pdf> (ultimo accesso 22/12/2013).
- DIADORI P., 2001, *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier.
- DIADORI P., (a cura di), 2010, *Formazione, qualità, certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, Firenze, Le Monnier.
- DI SABATO B., 2007, 'La traduzione e l'insegnamento/apprendimento delle lingue', *Studi di glottodidattica*, 1.
- DI SABATO B., 2008, 'Tradurre per apprendere le lingue e le culture 'altre'', *Scuole e Lingue Moderne*, 8-9.
- DI SABATO B., 2010, 'Apprendere a 'mediare'. Per un nuovo ruolo della traduzione nella classe di lingue', in Vallini C., De Meo A., Caruso V. (a cura di), *Traduttori e traduzioni*, Napoli, Linguori.

- DI SABATO B., 2012, 'La traduzione in contesti di apprendimento a livello accademico: come costruire una competenza pragmatica sulla consapevolezza delle diversità interlinguistiche e interculturali', in Desideri P., Tessuto J. (a cura di), *Il linguaggio accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Roma, Aracna.
- DI SABATO B., DI MARTINO E., 2011, *Testi in viaggio. Incontri fra lingue e culture, attraversamenti di generi e di senso, traduzione*, Torino, UTET Università.
- DODMAN M., 2013, *Linguaggio e plurilinguismo. apprendimento, curricolo e competenze*, Trento, Erickson.
- DOLCI R., CELENTIN P., 2000, *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci.
- DOLCI R., SPINELLI B., 2004, Idiocultural Issues of a Virtual Learning community, *E-Learn 2004*, Norfolk, AACE.
- DONMALL G., 1985, *Language Awareness*, London, Centre for Information on Language Teaching and Research.
- DÖRNYEI Z., 1998, 'Survey article: Motivation in second and foreign language learning', *Language Teaching*, 31.
- DÖRNYEI Z., 2001, *Teaching and Researching Motivation*, Harlow, Longman.
- DÖRNYEI Z., 2006, 'Individual differences in second language acquisition', *AILA Review*, 19.
- DÖRNYEI Z., SKEHAN P., 2003, 'Individual differences in second language learnin' in Doughty C. J., Long M. H. (a cura di), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell.
- DÖRNYEI Z., USHIODA E., 2009, *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- DOYÉ P., 2003, 'Education for plurilingualism', Third International ELT Research Conference *Language for Life*, Università di Çannakkale, Turchia. Disponibile online su: <http://www.logincee.org/libraryitem/5860> (ultimo accesso 05/12/2013).
- DOYÉ P., 2005a, *Intercomprehension. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Strasbourg, Council of Europe.
- DOYE P., 2005b, *L'Intercompréhension. Etude de référence*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.
- DREYSER R., 1998, 'What's love got to do with it?', in LeDoux J., *The Emotional Brain (The Mysterious Underpinnings of Emotional Life)*, Touchstone, Simon & Schuster.
- DULAY H., BURT M., KRASHEN S., 1982, *Language Two*, New York, Oxford University Press. [Trad. it. *La seconda lingua*, Bologna, Il Mulino, 1985].
- EARLEY P. C., ANG S., 2003, *Cultural Intelligence. Individual Interactions Across Cultures*, Stanford, Stanford Business Books.
- EARLEY P. C., MOSAKOWSKY E., 2004, 'Cultural Intelligence', *Harvard Business Review*, Oct.
- ECO U., 1975, *Trattato di semiotica generale*, Milano, Bompiani.

- ECO U., 1993, *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Bari, Laterza.
- ECO U., 2003, *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Milano, Bompiani.
- EDGE J., 1996, 'Cross-cultural paradoxes in a profession of values', *Tesol Quarterly*, 30.
- ELLIS R., 1986, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- ELLIS R., 1999, *Learning a Second Language through Interaction*, Philadelphia, Benjamins.
- ESCUDE P., JANIN P., 2010, *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris, Clé International.
- EXTRA G., GORTER D. (a cura di), 2001, *The other languages of Europe*, Clevedon, Multilingual Matters.
- FANG T., 2011, 'Ying Yang: a new perspective on culture', *Management and organization review*, 2011, The international association for Chinese management research.
- FAVARO G., LUATTI L. (a cura di), 2004, *L'interculturalità dalla A alla Z*, Milano, Franco Angeli.
- FERRÃO TAVARES C., OLLIVIER C. (a cura di), 2010, 'O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições', *Redinter-Intercompreensão*, 1. Disponibile online su: http://www.redinter.eu/web/files/revistas/5REDINTER_intercompreens%C3%A3o_1.pdf (ultimo accesso 04/12/2013).
- FERRÃO TAVARES C., OLLIVIER C. (a cura di), 2011, *Investigação sobre metodologia de ensino da intercompreensão*, *Redinter-Intercompreensão*, 2. Disponibile online su: <http://www.redinter.eu/web/files/revistas/43intercompreensao2.pdf> (ultimo accesso 04/12/2013).
- FERRÃO TAVARES C., SILVA J., SILVA E SILVA M., 2011, 'Des notions actuelles (et potentielles) d'intercompréhension en didactique des langues-cultures', in Ferrão Tavares C., Ollivier C. (a cura di), 2011, *Redinter-Intercompreensão, I*.
- FERREOL G., JUCQUOIS G. (a cura di), 2003, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin.
- FERRERI S. (a cura di), 2002, *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Firenze, La Nuova Italia.
- FERRONI R., 2008, 'Esempi di alternanze di codice nel discorso dell'insegnante e nella gestione delle attività', *Bollettino Itals*, VI, 25.
- FERRONI R., 2010, 'L'eco della lingua materna', *Bollettino Itals*, VIII, 35.
- FINOCCHIARO M., BRUMFIT C., 1983, *The Functional-Notional Approach. From Theory to Practice*, Oxford, Oxford University Press.
- FLAVELL J. H., 1976, 'Metacognitive aspects of problem solving', in Resnick L.B. (a cura di), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, Erlbaum.
- FOGARTY R., PERKINS D., BARELL J., 1992, *How to teach for Transfer*, Palatine, Skylight Publishing.

- FRAJZYNGIER Z., HODGES A., ROOD D. S. (a cura di), 2004, *Linguistic Diversity and Language Theories*, Amsterdam, Benjamins.
- FREDDI G., 1970, *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica.
- FREDDI G., 1987, "Insegnare l'Italiano", in: Freddi G. (a cura di), *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero*, pg. 43-71, Firenze, Le Monnier.
- FREDDI G., 1991, 'La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione', in Porcelli G., Balboni P. E. (a cura di), 1991, *Glottodidattica e università. la formazione del professore di lingue*, Padova, Liviana.
- FREDDI G., 1999, *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, Torino, UTET Libreria.
- FREDDI G., 2010, *Lingue: strumenti di humanitas. Studi, saggi, modelli educativi e glottodidattici, bibliografie*, Milano, Educatt.
- FREDDI G., FARAGO LEONARDI M., ZUANELLI E., 1979, *Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici*, Bergamo, Minerva Italica.
- FREEMAN D., 1993, 'Renaming experience/reconstructing practice: developing new understanding of teaching', *Teaching and Teacher Education*, n. 9:5/6.
- FREEMAN D., 1994, 'Interteaching and the development of teachers' knowledge', *Perspectives, A Journal of TESOL Italy*, 1.
- FUCECCHI A., 1998, *Didattica interculturale della lingua e della letteratura*, Bologna, EMI.
- GADAMER H. G., 1960, *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen, Mohr, [trad. it. *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 1984].
- GADAMER H. G., 2005, 'Lenguaje y música. Escuchar y comprender', in Schröder G., Breuning H. (a cura di), *Teoría de la cultura. Un mapa de la cuestión*, Città del Messico., FCE.
- GALISSON R., 1988, 'Tra 'comprendere' ed 'essere d'accordo'', in De Mauro T., Gensini S., Piemontese M. E. (a cura di), *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione*, Roma, Bulzoni.
- GALISSON R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE.
- GALISSON R., 1998, 'À la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention', *Etudes de linguistique appliquée*, 109.
- GALISSON R., 1999a, *Semantica. Teorie, tendenze e problemi contemporanei*, Roma, Carocci.
- GALISSON R., 1999b, 'La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement à une autre culture, par un autre lexique', *Etudes de Linguistique Appliquée*, 116.
- GAMBARARA D., 1988, 'Tra 'comprendere' ed 'essere d'accordo'', in De Mauro T., Gensini S., Piemontese M. A., *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione*, Roma, Bulzoni.

- GARCIA CASTANYER M. T., VILLAGINES SERRA E. V., 2010, 'Romanica intercom et le projet d'entercompréhension en 8 langues romanes', *Synergie Europe*, 5. Disponibile online su: https://www.google.it/url?sa=t&rcct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDQOFjAA&url=http%3A%2F%2Fressources-cla.univ-fcomte.fr%2Fgerflint%2FEurope5%2Fmaria_teresa.pdf&ei=Cgq3Uui9OsGoyOPTtoCIBQ&usg=AFQjCNE3Ee8VCSoet_1Ags9H7uxYoiIngO&sig2=qBSs4ufca1ACJUTEjwbY1A (ultimo accesso 22/12/2013).
- GARDNER H., 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*, New York, Basic Books.
- GARDNER H., 1993, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York, Haper & Collins. [Trad. it. *L'educazione delle intelligenze multiple: dalla teoria alla prassi pedagogica*, Milano, Anabasi, 1995].
- GARDNER R. C., LAMBERT W. A., 1972, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Newbury House.
- GASS S. M., 1997, *Input, Interaction and the Second Language Learner*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- GASS S. M., MADDEN C. G. (a cura di), 1985, *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Mewbury House.
- GASS S., SELINKER L., 1994, *Second Language Acquisition. An introductory course*, Hillsdale, Erlbaum.
- GEERTZ C., 1973, *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books. [Trad. it. *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, 1988.
- GIACALONE RAMAT A., 1988, *L'italiano tra le altre lingue*, Bologna, Il Mulino.
- GIACALONE RAMAT A., 1994, 'Il ruolo della tipologia linguistica nell'acquisizione delle lingue seconde', in Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano lingua seconda/lingua straniera*, Roma, Bulzoni.
- GIACALONE RAMAT A. (a cura di), 2003, *Verso l'italiano*, Roma, Carocci.
- GIACCARDI C., 2005, *La comunicazione interculturale*, Bologna, Il Mulino.
- GIFFORD C. et al., 2008, *Intercultural Learning for European Citizenship*, Alistair Ross, London. Disponibile online su: <http://www.interculturallearningandcitizenship.eu/intercultlong.pdf> (ultimo accesso 16/12/2014).
- GINESTE M. D., LE NY J. F., 2002, *Psychologie cognitive du langage: de la reconnaissance à la compréhension*, Paris, Dunod.
- GIUNCHI P. (a cura di), *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Bologna, Zanichelli.
- GOEBEL K., 2010, 'Is a language transfer promoting instruction helpful for language and intercultural learning in the language class?', *Moving through cultures of learning*, Università di Utrecht, Paesi Bassi. Disponibile online su: http://www.eeraecer.de/?no_cache=1&sessionUid=919&bookmark_contriUid=4901&addTo%2520Bookmrk=1 (ultimo accesso 21/12/2013).
- GOLEMAN D., 1996, *Emotional Intelligence*, London, Bloomsbury.
- GOLEMAN D., 1999, *Working with emotional intelligence*, New York, Bantam.

- GOODMAN K., 1967, 'Reading. A psycholinguistic guess game', *Journal of the Reading Specialist*, 6.
- GORTER D., 2006 (a cura di), *Linguistic Landscape. A new Approach to Multilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.
- GOOSKENS C., 2007, 'The contribution of Linguistic Factors to the Intelligibility of Closely Related Languages', *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28.
- GRASSI R., VALENTINI A., BOZZONE COSTA R., (a cura di), 2003, *L'italiano per lo studio nella classe plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Perugia, Guerra.
- GRASSI R., BOZZONE COSTA R., GHEZZI C. (a cura di), 2008, *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra.
- GRIFFITHS C., PARRY J. M., 2001, 'Language-learning strategies: Theory and perception', *ELT Journal*, 55.
- GUILFORD J. P., 1950, 'Creativity', *American Psychologist*, 14.
- GUILFORD J. P., 1967, *The Nature of Human Intelligence*, New York, McGraw-Hill.
- GUILHERME M., 2002, *Critical Citizens for an Intercultural World, Foreign Languages Education as Cultural Politics*, Clevedon, Multilingual Matters.
- GUILLÉN C., 2005, 'La interculturalidad en el desarrollo curricular de Lenguas Extranjeras', *Glosas didácticas*, 14.
- GUITART M., 2010, 'L'apprendimento auto-diretto all'università: una proposta didattica', *Bollettino Itals*, VIII, 36.
- GUMPERS J. J., HYMES D. (a cura di), 1972, *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York, Rinehart & Winston.
- GUTHRIE J., WIGFIELD A., 1999, 'How motivation fits into a science of reading', *Scientific Studies of Reading*, 3.
- HALL E. T. 1976, *Beyond Culture*, New York, Anchor Press.
- HALL S., 1997, *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*, London, Sage Publications.
- HALLIDAY M. A. K., 1985, *Language, Context, Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*, Oxford, Oxford University Press.
- HALLIDAY M. A. K., 1987, 'Spoken and written modes of meaning', in Horowitz R., Samuels S., J. (a cura di), *Comprehending Oral and Written Language*, San Diego, Academic Press.
- HALLIDAY M. A. K., 2007, *Language and society*, New York-London, Continuum.
- HAMMARBERG B., 2010, 'The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues', *IRAL*, 48.
- HATCHUEL F., 2005, *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, La Decouverte, Paris.
- HATIM B., 1996, *Communication Across Cultures: Translation Theory and Contrastive Text Linguistics*, Exeter, EUP.
- HAWKINS E. W., 1999, 'Foreign language study and language awareness', *Language Awareness*, 8.

- HERDINA P., JESSNER J., 2002, *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon, Multilingual Matters.
- HILGARD E. R., 1980, 'The trilogy of mind: Cognition, affection, and conation', *Journal of History and Behavioural Science*, 2.
- HOFSTEDE, G., 1991, *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, London, McGraw-Hill.
- HORWITZ E. K., 1987, 'Surveying students beliefs about language learning', in Wenden L., Rubin J. (a cura di), *Learner Strategies in Language Learning*, London, Prentice Hall International.
- HUGHES R., MCCARTHY M., 1998, 'From sentence to discourse: discourse grammar and English language teaching', *Tesol Quarterly*, 32.
- HUMPHRIS C., (a cura di) 1993, *Ascoltare: perché, che cosa, come e quanto*, Roma, Dilit.
- HUMPHRIS C. (a cura di), 1994, *Leggere*, Roma, Dilit.
- HUMPHRIS C. (a cura di), 1996, *Principianti e la gioia dell'apprendimento linguistico*, Roma, Dilit.
- HUMPHREY D., 2007, *Intercultural Communication Competence: The State of Knowledge*, London, CILT.
- ISFOL, 2003, *Progettare la formazione linguistica con Leonardo da Vinci. Riflessioni teoriche e suggerimenti pratici per presentare progetti nella misura delle competenze linguistiche*, Roma. Disponibile online su: http://www.labeleuropeolingue.it/cd_label/dati/MATERIALI/pub_1.pdf (ultimo accesso: 02/02/2015).
- JAMES C., 1996, 'A cross-linguistic approach to language awareness', *Language Awareness*, 5.
- JAMET M.-C., 2004, 'Imparare lingue romanze: le potenzialità dell'intercomprensione', in Serragiotto G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola*, Torino, UTET Libreria.
- JAMET M.-C., 2007a, *A l'écoute du français : la compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*, Tübingen, G. Narr.
- JAMET M.-C., 2007b, 'L'Intercompréhension, spécificités et enjeux didactiques', *Dialogues et cultures*, 52.
- JAMET M.-C. 2008, 'Il ruolo del 'sostegno' all'esposizione di contenuti storici in LS' in Coonan C. (a cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, RILA, monografia.
- JAMET M.-C. (a cura di), 2009, *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*, Venezia, Cafoscarina.
- JAMET M.-C., 2010a, 'Intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa? Autour de la définition', *Publiforum*, 11. Disponibile online su : http://www.publiforum.farum.it/ezone_articles.php?art_id=144 (ultimo accesso 06/12/2013).
- JAMET M.-C., 2010b, 'Intercomprensione, Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e la valutazione', *Synergie Europe*, 5. Disponibile online su:

http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/marie_christine_jamet.pdf (ultimo accesso 06/12/2013).

- JAMET M.-C., 2010c, 'Semplificare i contenuti o facilitare l'accesso al complesso? Riflessione sulla didattica delle lingue', in Balboni P. E., Cinque G., *Seminario di linguistica e didattica delle lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*, Venezia, Cafoscarina.
- JAMET, M.-C., SPITA D., 2011, 'Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'une terme fédérateur', in Ferrão Tavares C., Ollivier C., (a cura di), *Redinter-Intercompreensão*, 2
- JENSEN A. A., 1995, 'Defining Intercultural Competence. A discussion of its essential components and prerequisites', in Sercu L. (a cura di), *Intercultural Competence. A new challenge for language teachers and trainers in Europe*, Aalborg. Aalborg University.
- JESSNER U., 2008, 'A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness', *The Modern Teaching Journal*, 92.
- JOB R., TONZAR C., 1994, 'I processi coinvolti nell'apprendimento linguistico', in Mariani L. (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- JOHNSON-LAIRD P. N., WATSON P. C. (a cura di), 1977, *Thinking: Readings in Cognitive Science*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KAUFFMAN, J. C., 2004, *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin.
- KECSKES I., 2010, 'Dual and multilanguage system', *International Journal of Multilingualism*, 7.
- KEMP C., 2009, 'Learning, transfer and creativity in multilingual language learning: A dynamic systems approach', *Sixth International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism*, Università di Bolzano, Italia.
- KELLERMAN E., 1979, 'Transfer and non-transfer: Where are we now?', *Studies in Second Language Acquisition*, 2.
- KELLY L. G., 1969, *Twenty-five centuries of language teaching*, Newbury House, Rowley.
- KELLY, M. et als., 2004, *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, Southampton, University of Southampton.
- KENNEDY J., 1990, 'Getting to the heart of the matter: the marginal teacher', in *The Teacher Trainer*, n. 9:1.
- KLEIN W., 1986, *Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KLEIN HORST G., MEIBNER F. J., ZYBATOW L., 2002, 'EuroCom – European Intercomprehension', in Zybatow L. (a cura di), *Proceedings of the 35th Linguistic Colloque*, Innsbruck.
- KORZEN I., LAVINIO C. (a cura di), 2008, *Lingue e culture europee: tipologie a confronto*, Roma, Bulzoni.
- KRAMSCH C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

- KRAMSCH C., 1998, *Language and Culture*, Oxford, Oxford University Press.
- KRASHEN S. 1981, *Second Language Acquisition ad Second Language Learning*, Westport, Pergamon Press.
- KRASHEN S., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Westport, Pergamon Press.
- KRASHEN S., 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London, Longman.
- KRISTEVA J., 1981, *Le langage, cet inconnu*, Paris, Seuil.
- KUMARAVADIVELU B., 1999, 'Critical classroom discourse analysis', *Tesol Quarterly*, 33, 3.
- KUMARAVADIVELU B., 2003, *Beyond Methods: Macrostrategies for language teaching*, New Heaven, Yale University Press.
- KUMARAVADIVELU B., 2006, *Understanding Language Teaching: From method to postmethod*, New York, Routledge.
- LADO R., 1957, *Linguistics across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- LADO R., 1964, *Language Teaching: a Scientific Approach*, New York, Mc Graw-Hill. [trad. it. *Per una didattica scientific delle lingue*, Bergamo, La Nuova Itatica, 1974].
- LANDONE E., 2004, 'Plurilingüismo y Pluriculturalismo en el Portfolio Europeo de las Lenguas', *Mots Palabras Words*, 5. Disponibile online su: http://eelp.gap.it/doc/pel_y_contr.pdf (ultimo accesso 16/12/2013).
- LANGE D. L., PAIGE R. M. (a cura di), 2003, *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning*, Greenwich, Information Age.
- LANTOLF J. P., POEHNER, M. E., 2008, *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*, London, Equinox.
- LARSEN-FREEMAN D., 2012, 'The emancipation of the language learner', *SSLLT*, 2. Disponibile online su: [https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5737/1/article1%20SSLLT%202\(3\)%20297-309%20Larsen-Freeman.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5737/1/article1%20SSLLT%202(3)%20297-309%20Larsen-Freeman.pdf) (ultimo accesso 22/12/2013).
- LAUDANNA A., VOGHERA, M., 2009, *Il linguaggio. Strutture linguistiche e processi cognitivi*, Bari, Laterza.
- LAVINIO C., 1990, *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia.
- LAVINIO C., 2000, 'Tipi testuali e processi cognitivi', in Camponovo F., Moretti A. (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia.
- LEDOUX J., 1998, *The Emotional Brain (The Mysterious Underpinnings of Emotional Life)*, Touchstone, Simon & Schuster [Trad. It. *Il cervello emotivo*, Milano, Baldini e Castoldi, 1998].
- LEFEBVRE M. L., HILY M. A. (a cura di), 1997, *Les situations plurilingues et leurs enjeux*. Paris, L'Harmattan.
- LECLERCQ J. M., 2003, *Facets of Interculturality in Education*, Strasbourg, Council of Europe.
- LENNEBERG E., 1967, *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons, [Trad. it. *I fondamenti biologici del linguaggio*, Torino,

- Boringhieri, 1971].
- LEVORATO C. M., 2000, *Le emozioni della lettura*, Bologna, Il Mulino.
- LEVY D., ZARATE G., 2003, 'La médiation et la didactique des langues et des cultures', *LFDM, Recherches et Applications*, 1.
- LEWIS M., 1993, *The Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications.
- LEWIS M., 1997, *Implementing the Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications.
- LITTLEWOOD W., 2002, 'Cooperative and collaborative learning tasks', in Benson P., Toogood S. (a cura di), *Challenges to Research and Practice*, Dublin, Authentik.
- LLORENTE PINTO M. R. et al., 2002, *Intercomprehensio in Language Teacher Education (1998-2002). Espanhol-Inglés, Escuela Oficial de Idionas, Salamanca*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- LOBASSO F., PAVAN, E., CAON, F., 2002, *Manuale di comunicazione interculturale tra italiani e greci*, Perugia, Guerra.
- LONG M. 1996, 'The role of the linguistic environment in second language acquisition', in Ritchie W., Bhatia T., *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego, Academic Press.
- LÓPEZ ALONSO C., SÉRÉ A., 2001, 'Procesos cognitivos en la intercomprensión'. *Revista de Filología Románica*, 18.
- LORENZO F. 2006, *Motivación y segundas lenguas*, Madrid, Arco Libros.
- LUMBELLI L., 1988, 'Capire e non capire ad alta voce', in De Mauro T., Gensini S., Piemontese M. A., *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione*, Roma, Bulzoni.
- LYONS W., 1999, 'The philosophy of cognition and emotion', in Dalglish T., Power M. J. (a cura di), *Handbook of Cognition and Emotion*, Sussex, Wiley & Sons.
- MAIDA S., MOLTENI L., NUZZO A., 2009, *Educazione e osservazione. Teorie, metodologie e tecniche*, Roma, Carocci.
- MARELLO C. (a cura di), 1989, *Alla ricerca della parola nascosta*, Firenze, La Nuova Italia.
- MARIANI A., 2008, *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, Editore.
- MARIANI L., 1994, 'Competenza strategica e interazione orale', in Corno D., Dandini M. G. (a cura di), *La voglia di insegnare*, Torino, Regione Piemonte – Assessorato Istruzione. Disponibile online su: <http://www.learningpaths.org/Articoli/competenzastrategica.pdf> (ultimo accesso 02/07/2014).
- MARIANI L., 2009, 'Per una educazione linguistica trasversale: la sfida della competenza plurilingue', *Italiano LinguaDue*, 1. Disponibile online su: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/440> (ultimo accesso 05/12/2013).
- MARIANI L., 2010, *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare e imparare*, Padova, Libreria Universitaria.
- MARIANI L., Pozzo G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.

- MARTIN D., LAFORTUNE L., SORIN N., 2011, 'La comprensione in una prospettiva metacognitiva. Quadro concettuale', in ALBANESE O., *et al.*, (a cura di), *La comprensione: aspetti cognitivi, meta cognitivi ed emotivi*, Milano, Franco Angeli
- MARTÍNEZ AGUDO J. D., 2004, *Aprendizaje de una lengua extranjera: incidencia de los procesos atencionales y motivacionales*, Badajoz, Abecedario.
- MARTINS A. (a cura di), 2005, *Building Bridges: Eu+I – European Awareness and Intercomprehension*. Viseu, Universidade Católica Portuguesa.
- MASSIONI C. (a cura di), 2003, *Intercultural Communication. Education for a Multicultural Society in Europe*, Napoli, Università "L'Orientale".
- MAURAS J., MORRIS M. A. (a cura di), 2003, *Languages in a Globalising World*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MAZZOTTA P. 2002, 'Le direttive della Comunità Europea per l'insegnamento delle lingue', in Mazzotta P. (a cura di), *Europa, lingue e istruzione primaria. Plurilinguismo per il bambino italiano-europeo*, Torino, UTET Libreria.
- MAZZOTTA P. (a cura di), 2004, Grammatica e grammatiche, numero monografico di *Scuola e Lingue Moderne*, 4-6.
- MCINTYRE P. D., 2002, 'Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition', in Robinson P. (a cura di), *Individual Differences in Instructed Language Learning*, Amsterdam/Philadelfia, Benjamins.
- MEISSNER F. J. *et al.*, 2003, *EuroComRom. Intercompréhension. Les sept Tamis. Lire les langues romanes dès le départ*, Anchen, Shaker-Verlag.
- MERCER S., 2011, 'The self as a complex dynamic system', *SLLT*, 1. Disponibile online su: http://www.academia.edu/1493871/The_self_as_a_complex_dynamic_system (ultimo accesso 22/12/2013).
- MERRIAM S., CAFFARELLA R., 1999, *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide (Second Edition)*, San Francisco, Jossey-Bass.
- METZELTIN M., 2004, *Las lenguas románicas estándar. Historia de su formación y de su uso*, Uviéu, Academia de la Llingua Asturiana.
- MEZZADRI M., 2000, 'Per una scuola plurilingue', *Scuola e Lingue Moderne*, 5.
- MEZZADRI M., 2003, *I ferri del mestiere*, Perugia, Guerra.
- MEZZADRI M., 2005, *La qualità nell'insegnamento delle lingue straniere*, Perugia, Guerra.
- MEZZADRI M. (a cura di), 2006, *Integrazione linguistica in Europa*, Torino, UTET Università.
- MOÉ A., DE BENI R., 1995, 'Strategie e metodi di studio. Aspetti strategici, meta cognitivi e motivazionali', in Albanese O., Doudin P. A., Martin D. (a cura di), *Metacognizione ed Educazione*, Milano, Franco Angeli.
- MOHAMMED N., 2004, 'Consciousness-Raising Tasks: A Learner Perspective', *ELT J*, 58.
- MOKHTARI K., REICHARD C. A., 2002, 'Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies', *Journal of Educational Psychology*, 94, 2.

- MOLLIKA A., DOLCI, R., PICHIASSI, M., 2008, *Linguistica e didattica*, Perugia, Guerra.
- MOLONEY R., HARBON L., 2008, 'I speak therefore I am: self-perceptions of identity in immersion program language learners as an expression of intercultural competence', *Tesol*, 3.
- MONCERI F., 2006, *Interculturalità e comunicazione*, Roma, Lavoro.
- MONTELLA C., Marchesini G. (a cura di), 2007, *I saperi del tradurre. Analogie, affinità, confronti*, Milano, Franco Angeli.
- MORDENTE O. A., FERRONI R. (a cura di), 2013, *A intercompreensão entre as linguas românicas*, São Paulo, Humanitas.
- MORENO CABRERA J.C., 2000, *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*, Madrid, Alianza.
- MORENO CABRERA J.C., 2006, 'De Babel a Pentecostés. Manifiesto plurilinguista', *Cuadernos para el análisis*, 20.
- MORIN E., 1973, *Le paradigme perdu*, Paris, Editions de Seuil.
- MORIN E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Parigi, ESF.
- MORIN E., 1994, 'Interdisciplinarité et transdisciplinarité', *Transversales, Science, Culture*, 29.
- MORIN E., 1999a, *La tête bien faite: penser la réforme, reformer la pensée*, Paris, Seuil, [trad. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina, 2000].
- MORIN E., 1999b, *Les sept savoir nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil [trad. it. *I sette saperi necessari all'educazione del future*, Milano, Cortina, 2001]. Disponibile online su: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>.
- MORIN E., 2004, *Éthique (la méthode 6)*, Parigi, Seuil.
- MORIN E., 2006, 'le complexus, qui est tissé ensemble', in Benkir R. (a cura di), *La complexité, vertiges et promesses : 18 histoires de science*, Parigi, Le Pommier.
- MURPHY-LEJEUNE E., ZARATE G., 2003, 'L'acteur social pluriculturel: évolution politique, positions didactiques', *LFDM, Recherches et Applications*, Juill.
- NANNI A., 2001, *Decostruzione e intercultura*, Bologna, EMI.
- NARDI E., 1999, *Nella rete del testo: unità didattiche per lo sviluppo della capacità di comprensione della lettura*, Torino, Paravia.
- NAVARRO C., 2004, *Didáctica de las unidades fraseológicas*. Disponibile online su: <http://www.ub.edu/filhis/culturele/cnavarro.html> (ultimo accesso 06/12/2013).
- NICKERSON R. S., PERKINS D. N., SMITH E. E., 1985, *The Teaching of Thinking*, Hillsdale, Erlbaum.
- NIELFI C., 2010, 'Verso l'educazione plurilingue: la via dell'intercomprensione', *LEND, Lingua e nuova didattica*, 2. Disponibile on line su <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Nielfi2010.pdf> (ultimo accesso 22/07/2014).
- NIETO L. G., 2001, *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Cátedra.

- NIGRIS E. (a cura di), 1996, *Educazione interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.
- NORTON B., TOOHEY K., 2004, *Critical Pedagogies and Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NOVAK J., 2001, *L'apprendimento significativo*, Trento, Erickson.
- NUNAN D., 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- NUNAN D. (a cura di), 1992, *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NUNAN D., 1997, 'Designing and adapting material so to encourage learner autonomy', in Benson P., Voller P. (a cura di), *Autonomy and Independence in Language Learning*, Harlow, Longman.
- NUZZO E., Rastelli S., 2011, *Glottodidattica sperimentale. Nozioni, rappresentazioni e processing nell'apprendimento della seconda lingua*. Roma, Carocci.
- NYSTEDT J. (a cura di), 1999, *XIV Skandinaviska Romanistkongressen*, Acta Universitatis Stockholmiensis, Stockholm, Almqvist e Wiksell International. Disponibile online su:
<https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.diva-portal.org%2Fsmash%2Fget%2Fdiva2%3A524802%2FFULLTEXT01.pdf&ei=2w63UsOWKsL-vgOD7IKYCA&usg=AFQjCNFURjpdQcx07jroYoaDPQNbx2lf0w&sig2=w2g4xDPVVvEcJF-U88B9jw> (ultimo accesso 22/12/2013).
- OATLEY K., 2007, *Breve storia delle emozioni*, Bologna, Il Mulino.
- OHLENDORF, E., 1998, *La identidad europea como objeto de estudio y enseñanza*, <http://www.eduvinet.de/eduvinet/es021.htm> (ultimo accesso 08/01/2014).
- OLIVEIRA A. L., Ançã M. H., 2009, ' "I speak five languages": Fostering plurilingual competence through language awareness', *Language Awareness*, 18.
- OLLER J. W., RICHARDS J. C. (a cura di), 1973, *Focus on the Learner*, Rowley, Newbury House.
- ORLETTI F., 1982, 'Dall'etnografia della comunicazione in classe all'educazione linguistica', *Lingua e Nuova Didattica*, 10.
- OXFORD R., 1990, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Rowley, Mass., Newbury House.
- OXFORD R., 1996, 'When emotions meet (meta)cognition in language learning histories', *International Journal of Educational Research*, 23.
- OXFORD R., 2002, 'Language learnings strategies in a nutshell: Update and ESL Suggestions', in: Richards, J.C., Renandya W. A., *Methodology in Language Teaching, An Anthology of Current Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PAGANINI G. (a cura di), 2001, *Différences et proximités culturelles. L'Europe. Espaces de recherche*, Paris, L'Harmattan.
- PALLOTTI G., 2000, 'Favorire la comprensione dei testi scritti', in Balboni P. E.

- (a cura di), *ALIAS, Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Torino, Theorema.
- PALLOTTI G., 2009, *Descrivere le lingue: quale metalinguaggio per un'educazione linguistica efficace?*, ANSAS/MIUR, Progetto Poseidon.
- PALLOTTI G., ZEDDA A. G., 2006, 'Le implicazioni didattiche della Teoria della Processabilità', *Revista de Italianistica*, 12.
- PATTOIA M., 2010, *Considerazioni intorno al concetto di apprendimento consapevole*, <http://www.vegajournal.org/content/archivio/58-anno-vii-numero-3/248-apprendimento-consapevole-la-didattica-come-metodologia-e-prassi-delleducare-a-imparare?format=pdf> (ultimo accesso 22/12/2013).
- PARVOPASSU C., VITUCCI A., 2010, 'Cultura dal vivo: per un apprendimento in chiave interculturale attraverso il cinema italiano', *Bollettino Itals*, VIII, 35.
- PAVAN E. 2005 (a cura di), *Il "lettore" di Italiano all'estero*, Roma, Bonacci.
- PAVAN E., 2005, 'Aspetti interculturali dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano LS nelle Università straniere', in Pavan E. (a cura di), *Il "lettore" di Italiano all'estero*, Roma, Bonacci.
- PAVAN E., 2008 'Aspetti sociali e culturali quali fattori motivanti nell'insegnamento delle lingue straniere', in A.A.V.V., *The impact of recent scientific researches on child's early learning*, Koper, SI, University of Primorska.
- PAVAN E., 2009, 'Didattica della cultura e civiltà', in Serragiotto G. (a cura di), *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina.
- PAVAN E., 2010, 'La dimensione interculturale nella comunicazione: una questione di consapevolezza', in Mezzadri M. (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Perugia, Guerra.
- PENNYCOOK A., 2001, *Critical Applied Linguistics: A critical introduction*, New York, Routledge.
- PERKINS D. N., SALOMON G., 1992, 'Transfer of learning', *International Encyclopedia of Education, (Second Edition)*, Oxford, Pergamon Press. Disponibile online su: <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/traencyn.htm> (ultimo accesso 05/12/2013).
- PETRILLI S. (a cura di), 2006, *Comunicazione, interpretazione, traduzione*, Milano, Mimesis.
- PIAGET J., 1923, *Le Langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. [Trad. it. 1966, *La rappresentazione del mondo del fanciullo*, Torino, Boringhieri].
- PICHIASSI M., 1999, *Fondamenti di glottodidattica*, Perugia, Guerra.
- PIEMONTESE M. E., 1996, 'Due parole: un approccio allo svantaggio linguistico in termini di semplificazione di strutture', in Colombo A., Romani W. (a cura di), *È la lingua che ci fa uguali?*, Firenze, La Nuova Italia.

- PIENEMANN M., 1998, *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.
- PIGOTT J., 2012, 'A call for a multifaceted approach to language learning motivation research: Combining complexity, humanistic and critical perspectives', *SLLT*, 2. Disponibile online su: <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/handle/10593/5735> (ultimo accesso 22/12/2013).
- PILLER, I., 2007, 'Linguistics and Intercultural Communication', in *Language and Linguistic Compass*, 1. Disponibile online su: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1749-818X.2007.00012.x/abstract> (ultimo accesso 16/12/2013).
- PINHO A., ANDRADE A. I., 2008, 'Un programme de formation sur l'intercompréhension : des parcours personnels d'apprentissage professionnel', *Les Langues Modernes*. Disponibile online su: http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/2008-1_pinho-andrade.pdf (ultimo accesso 05/12/2013).
- PINHO A. S., ANDRADE A. I., 2009, 'Plurilingual Awareness and intercomprehension in the professional knowledge and identity development of language student teachers', *International Journal of Multilingualism*, 6.
- PIZZI F., 2008, 'La pedagogia intercultural in Italia: questioni epistemologiche', *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 2008, 12. Disponibile online su: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev122COL6ita.pdf> (ultimo accesso 06/12/2013).
- PLOQUIN F., 1997, 'L'intercompréhension, une innovation redoutée'. *Le français dans le monde*, 1.
- PRNJAT Z., GUGLIELMI L., 2008, 'La competenza comunicativa interculturale e l'insegnamento delle lingue straniere', in *Bollettino Itals*, VI, 26.
- PORCELLI G., 2008, 'The fall and rise of translation as a teaching technique', in Iamartino G., Maggioni M. L., Facchinetti R. (a cura di), *Thou sittest at another boke*, Monza, Polimetrica.
- POTTIER B., 1997, 'La parenté des langues romanes'. *Le Français dans le monde*, Numéro 1.
- PO-YING C., 2007, 'How students react to the power and responsibility of being decision makers in their own learning', *Language Teaching Research*, 11.
- PRESSLEY M., AFFLERBACH P., 1995, *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*, Hillsdale, Earlbaum.
- PRNJAT Z., GUGLIELMI L., 2008, 'La competenza comunicativa interculturale e l'insegnamento delle lingue straniere', *Bollettino Itals*, VI, 26.
- PUREN C., 1994, 'Ethinque et didactique des langues', *Les Langue Modernes*, 3.
- PUREN C., 1997, 'Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire', *Études de Linguistique Appliquée*, 105.
- PUREN C., 2001, 'De la méthodologie à la didactologie. Hommage à Robert Galisson', *Études de linguistique appliquée*, 120.

- RAMAT P., 1993, *Linguistica tipologica*, Bologna, Il Mulino.
- RAMAT P., 2000, 'Standard Average European. The notion of Standard Average European', In Ramat P. (a cura di), *Le lingue d'Europa*, Bologna, Il Mulino.
- RAMAT P., STOLZ T., 2002, *Mediterranean Languages*, MEDTYP Workshop, Tirrenia 2000.
- RASTELLI S., 2007, *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- RAGGIUNTI R., 2002, 'Gli atti linguistici nei loro distinti aspetti, semantico e pragmatico', *Segni e comprensione*, XVI, 47. Disponibile online http://www.segniecomprensione.it/files/segni_47.pdf (ultimo accesso 22/06/2014).
- REBOULLET A., 1983, 'La latinité: une idée à reconstruire', *Le Français dans le monde*, 179.
- RECCHIONI M., 2003, *Formazione e nuove tecnologie*, Roma, Carocci.
- RECCHIONI M. et al., 2008, *Strumenti collaborativi, intermodalità e life long learning. Dove vanno le innovazioni?*, Sie-L (Società Italiana di e-Learning), E-Learning tra Formazione Istituzionale e Life Long Learning, Italia, Trento.
- REIS DE CASTRO E PINHO A. S., 2008, *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*, Tesi di Dottorato, Universidade de Aveiro. Disponibile online su: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/8216/1/tese.pdf> (ultimo accesso 18/12/2013).
- RICHTERICH R., CHANCEREL J. L., 1980, *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*, Oxford, Pergamon.
- RIVERS W. M. (1992), 'Ten principles of interactive language learning and teaching', in Rivers W. M. (a cura di), *Teaching Languages in College: Curriculum and Content*, Lincolnwood, NTC.
- ROBERT J. M., 2004, 'Accès aux langues proches et aux langues voisines', *ÉLA – Revue de Didactologie des Langues-Cultures et de Lexicurologie*, 136.
- ROGERS E. M., 1994, *A History of Communication Study: A Biographical Approach*, New York, Free Press.
- ROGERS E. M., 2004, 'Translation', in Byram M. (a cura di), *Encyclopedia of language teaching and learning*, London, Routledge.
- ROGERS E. M., STEINFATT T. M., 1999, *Intercultural communication*, Prospect Heights, Waveland.
- ROSENBLATT L. M., 1978, *The reader: The test: The poem*, Carbondale, Southern Illinois University.
- RUMERLHART D. E., 1980, 'Schemi e conoscenze', in Corno D., Pozzo G. (a cura di), *Mente, linguaggio, apprendimento, l'apporto delle scienze cognitive all'educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- SÁ C., VEIGA M. J., 2002, 'O conceito de intercompreensão e as suas relações com a leitura e a compreensão de textos escritos', *ILTE*, 1,4.
- SALMON L., 2003, *Teoria della traduzione. Storia, scienza, professione*, Milano, Vallardi.

- SALMON L., 2004, 'La traduzione nella didattica della L2: riflessioni preliminari', in Klett E., Lucas M., Vidal M. (a cura di), *Enseñanza.aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Enfoques y contextos*, Buenos Aires, Araucaria.
- SALZBERGER-WITTENBERG H. G., Osborne E., 1983, *The Emotional Experience of Learning and Teaching*, London, Routledge & Kegan Paul.
- SANDERS T., GERNSBACHER M. A. (a cura di), 2004, *Accessibility in text and discourse processing*, Mahwah, Erlbaum.
- SANTIPOLO M., 2000, 'Il questionario valutativo dei corsi di formazione come strumento per il miglioramento della proposta', *Scuola e Lingue Moderne*, 7..
- SANTIPOLO M., 2002, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Torino, UTET Università.
- SANTIPOLO M., 2010a, 'La teoria dell'apprendimento significativo: una lettura glottodidattica per la facilitazione dell'apprendimento linguistico', in Caon F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, UTET Università.
- SANTIPOLO M. (a cura di) , 2010b, 'La didattica della variazione linguistica e l'approccio socio-glottodidattico', *Scuola e lingue moderne*, 1-3.
- SANTIPOLO M., Di Siervi C., 2011, 'El enfoque socio-glottodidáctico en la enseñanza de las lenguas y culturas extranjeras. Los casos del inglés y del español', in Derosas M., Torresan P. (a cura di), *Nuevas perspectivas en la didáctica de las lenguas y culturas*, Buenos Aires, SB International.
- SANKOFF G., 1969, 'Mutual intelligibility, bilingualism and linguistic boundaries', *Giornate internazionali di sociolinguistica*, Roma, Baldassini.
- SANTOS L., 2007, *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e Didáctica do Plurilinguismo*. Tesi di Dottorato. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- SANTOS, E., 2010, 'Defining Intercomprehension: is a consensus essential?', *Redinter-Intercompreensão. O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*, n. 1.
- SAPIR E., 1949, *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*, Los Angeles, University of California Press.
- SCHICK C., 1960, *Il linguaggio. Natura, struttura, storicità del fatto linguistico*, Torino, Einaudi.
- SCHMIDT R., 1990, 'The role of consciousness in second language learning', *Applied Linguistics*, 11.
- SCHRÖDER G., BREUNINGER H. (a cura di), 2001, *Kulturtheorien der Gegenwart. Ansätze und Positionen*. Frankfurt am Main, VG Bild-Kunst [Trad. Sp. *Teoría de la cultura. Un mapa de la cuestión*], Città del Messico., FCE, 2005].
- SCHUMANN J. H., 1994, 'Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition', *Studies in Second Language Acquisition*, 16.
- SCHUMANN J. H., 1998, *The Neurobiology of Affect in Language*, Oxford, Blackwell.

- SCHUMANN J. H., 2004, *The Neurobiology of Learning. Perspectives from Second Language Acquisition*, Los Angeles, Erlbaum.
- SCLAVI M., 2003, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Bruno Mondadori.
- SCOLLON R., WONG SCOLLON S., 1995, *Intercultural Communication*, Malden, MA, Blackwell,
- SEARLE J., 1969, *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press. [Trad. It. *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*, Torino, Boringhieri, 1976].
- SEARLE J., 1979, *Espression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SEARLE J., 1983, *Intentionality. An essay in the philosophy of mind*, Cambridge, Cambridge University Press. [Trad. It. *Della intenzionalità. Un saggio di filosofia della conoscenza*, Milano, Bompiani, 1985].
- SEARLE J., 2002, *Consciousness and language*, Cambridge, Cambridge University Press. Disponibile online su:
[http://pialogue.info/books/Searle - Consciousness and Language.pdf](http://pialogue.info/books/Searle_-_Consciousness_and_Language.pdf)
 (ultimo accesso 16/12/2013).
- SELINKER L., 1972, 'Interlanguage', *International Review of Applied Linguistics*, 10.
- SELINKER L., 1992, *Rediscovering interlanguage*, London, Longman.
- SERE DE OLMOS, A., 1994, Vers une didactique de la compréhension des textes en langue étrangère. Disponibile online su :
<http://www.encuentrojournel.org/textos/7.4.pdf> (ultimo accesso 04/12/2013).
- SERRA BORNETO C. (a cura di), 1998, *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci.
- SERRAGIOTTO G. 2000, 'Il fattore culturale nell'insegnamento della lingua', in Dolci R., Celentin P., *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- SERRAGIOTTO G., 2006, *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*, Vicenza, La Serenissima.
- SERRAGIOTTO G., 2009, *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*, Venezia, Cafoscarina.
- SHEHADEH A., 2001, 'Self- and other-initiated modified output during task-based interaction', *Tesol Quarterly*, 35, 3.
- SIMONE R., 1997, 'Langues romanes de toute l'Europe, unissez vous!' *Le Français dans le monde*, 1.
- SKEHAN P., 1989, *Individual Differences in Second Language Learning*, London, Edward Arnold.
- SKEHAN P., 1994, 'Differenze individuali e autonomia di apprendimento', in Mariani L. (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- SKEHAN P., 2002, 'A Non-Marginal Role for Tasks', *ELTJ*, 56.
- SLOBIN D. I. (a cura di), 1971, *The Ontogenesis of Grammar*, New York, Academic Press.

- SVALBERG A. M. L., 2007, 'Language awareness and language learning', *Language Teaching*, 40.
- SNELL HORNEY M., JETTMAROVÀ Z., KAINDI K. (a cura di), 1997, *Translation and intercultural communication*, Amsterdam, Benjamins.
- SWAIN M., 1985, 'Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development', in Gass S., Madden C. (a cura di), *Input in Second Language Acquisition*, Cambridge, MA, Newbury House.
- TAGLIAVINI C., 1999, *Le origini delle lingue neolatine*, Pàtron, Bologna
- TARONE E., YULE G., 1989, *Focus on the Language Learner*, Oxford, Oxford University Press.
- TASSARA CH., G., MORENO F. P., 2007, *Manual Interlat, Français, Español, Português*, Valparaiso, Ediciones Universitarias.
- TASSINARI G. (a cura di), 2002, *Lineamenti di didattica interculturale*, Roma, Carocci.
- TESSORE S., 2010, 'Imparare insieme ad apprendere esperienze di apprendimento collaborative con studenti adulti LS, attraverso la creazione e l'uso di protocolli criteriali', *Bollettino Itals*, VIII, 36.
- TESTA A., 2004, *Come dire cose opposte con le stesse parole*, Roma, Carocci.
- TITONE R., 1973, 'A Psycholinguistic Definition of the Glossodynamic Model of Language Behaviour and Language Learning', *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 5, 5-18.
- TITONE R., 1974, *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, Roma, Armando.
- TITONE R., 1980, *Glottodidattica: un profilo storico*, Bergamo, Minerva Italica.
- TITONE R., 1986, *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*, Brescia, La scuola.
- TITONE R. (a cura di), 1987, *La glottodidattica oggi*, Milano, Oxford Institutes.
- TITONE R., 1991, *Orizzonti della glottodidattica*, Perugia, Guerra.
- TITONE R., 1993, *Avamposti della didattica contemporanea*, Perugia, Guerra.
- TITONE R., 2000 *Esperienze di educazione plurilingue e interculturale in vari paesi del mondo*, Perugia, Guerra.
- TORRESAN P., 2007, 'La motivazione come autoregolazione. A colloquio con Jesús Alonso Tapia', *Bollettino Itals*, V, 19.
- TORRESAN P., 2008, *Intelligenze e didattica delle lingue*, Bologna, EMI.
- TORRESAN P., 2009, 'Emotopedia e apprendimento linguistico. A colloquio con Luis Machado', *Bollettino Itals*, VII, 30.
- TORRESAN P., 2011, 'Del valore del tutto e della parte. Educare allo sguardo', *Bollettino Itals*, IX, 38.
- TOST PLANET M. 2005, 'I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze', in Benucci A., *Le lingue romanze. una guida per l'intercomprensione*, UTET Libreria, Torino.
- TOURY G., 1986, 'Translation. A cultural-semiotic perspective', in Sebeok T. A. (a cura di), *Encyclopedic Dictionary of Semiotics*, vol 2, Berlin, Mouton de Gruyter.
- TRIM U. L. M., 2005, 'Che cosa offre il Quadro Europeo di Riferimento all'insegnante?', *In.IT*, 15. Disponibile online su:

- www.initonline.it/pdf/init15.pdf (ultimo accesso xx/xx/2013)
- TRUDGILL P., 1992, 'Ausbau sociolinguistics and the perception of language status in contemporary Europe', *International Journal of Applied Linguistics*, 2.
- UNESCO, 1996, *Declaración universal de derechos lingüísticos*. Disponibile online su: <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/linguisticos.htm> (ultimo accesso 06/12/2013).
- UNESCO, 2001, *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. Disponibile online su: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (ultimo accesso 06/12/2013).
- UNESCO, 2002, *Language diversity in multicultural Europe*, Paris. Disponibile online su: <http://www.unesco.org/most/dp63extra.pdf> (ultimo accesso 06/12/2013).
- UNESCO, 2006, *Guidelines on Intercultural Education*, Paris, UNESCO. Disponibile online su: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf> (ultimo accesso 16/12/2013).
- UNESCO, 2009, *Investing in cultural diversity and Intercultural Dialogue*, Paris, UNESCO. Disponibile online su: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001852/185202E.pdf> (ultimo accesso 06/12/2013).
- UZUN L., 2012, 'What is your educational philosophy? Modern and postmodern approaches to foreign language education', *SLLT*, 2. Disponibile online su: http://www.academia.edu/3479327/What_is_your_educational_philosophy_Modern_and_postmodern_approaches_to_foreign_language_education (ultimo accesso 22/12/2013).
- VALLI A., 2000, *EUROM4. Une expérience d'enseignement de l'intercompréhension des langues romanes*. Disponibile online su: <http://sites.univ-provence.fr/delic/Eurom4/Eurom4-Valparaiso.pdf> (ultimo accesso 06/12/2013).
- VAN PATTEN B., 1996, *Input Processing and Grammar Instruction*, Jersey City, Ablex.
- VANDERGRIFT L., 1995, "Language Learning Strategy Research: Development of Definitions and Theory", in *Journal of the CAAL*, n. 1.
- VANDERGRIFT L. 2005, 'Relationship among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening', *Applied Linguistics*, 26.
- VANDERGRIFT L. et al., 2006, 'The metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and Validation', *Language Learning*, 56.
- VASSALLO M. L., 2006, 'L'ippogrifo didattico: il fascino del materiale autentico', *Bollettino Itals* IV, 14, http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=eZCMS&file=index&menu=79&page_id=281.

- VATTIMO G., 1980, *Le avventure della differenza. Che cosa significa pensare dopo Nietzsche e Heidegger*, Milano, Garzanti.
- VATTIMO G., ROVATTI P. A. (a cura di), 2010, *Il pensiero debole*, Milano, Feltrinelli,
- VENTURA C., 2007, 'Lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale e l'uso del World Wide Web', *Bollettino Itals*, V, 22.
- VEZ, J. M., 2004, 'La DLE: de hoy para mañana', *Porta Linguarum*, 1.
- VICTORI M., LOCKHART W., 1995, 'Enhancing metacognition in self-directed language learning', *System*, 23.
- VILLANOVA (DE) R., HILY M. A., VARRO G. (a cura di), 2001, *Construire l'intercultural? De la notion aux pratiques*. Paris, L'Harmattan.
- VILLARINI A., 2000, 'Le caratteristiche dell'apprendente', in De Marco A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica*. Insegnare una lingua straniera, Roma, Carocci.
- VYGOTSKY L. S., 1934, *Myšlenie I reč*, [Trad. It. *Pensiero e Linguaggio. Ricerche psicologiche*, Roma, Biblioteca Universale Laterza, 1990].
- WALLACE M., 1991, *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WEINER B., 2000, 'Interpersonal and intrapersonal theories of motivation from an attributional perspective', *Educational Psychology Review*, 12.
- WEINREICH U., 1953, *Languages in Contact. Findings and Problems*, Paris, Mouton/The Hague, [Trad. It. *Lingue in contatto*, Torino, Bollati Boringhieri, 1974].
- WENDEN A. L., 1998, 'Metacognitive knowledge and language learning', *Applied Linguistics*, 19.
- WHORF B. L., 1956, *Language, Thought, and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, Cambridge, MA, The MIT Press.
- WIDDOWSON H. G., 1978, *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.
- WIDDOWSON H. G., 1998, 'Context, community and authentic language', *TESOL Quarterly*, 32.
- WIDDOWSON H. G., 2004, *Text, Context, Pretext*, Oxford, Blackwell.
- WILKINS D. A., 1972, *Linguistics in Language Teaching*, London, Edward Arnold. [Trad. it. *Linguistica e insegnamento delle lingue*, Bologna, Zanichelli, 1973].
- WILKINS D. A., 1976, *Notional Syllabuses*, London, Oxford University Press.
- WILSON P. T., Anderson R. C., 1986, 'What they don't know will hurt them: The role of prior knowledge in comprehensio', in Orasanu J. (a cura di), *Reading comprehension: From research to practice*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- WRIGHT T., 1987, *Roles of Teachers and Learners*, Oxford, Oxford University Press.
- YANO Y., ONG M., ROSS S., 1994, 'The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension', *Language Learning*, 44.

- YUN DAI D., STERNBERG R. J. (a cura di), 2004, *Motivation, Emotion and Cognition. Integrative Perspective on Intellectual Functioning and Development*, Hillsdale, Erlbaum.
- ZANETTI M. A., MIAZZA D., 2004, *La comprensione del testo*, Roma, Carocci.
- ZANETTI M. A., PAZZAGLIA R., 2011, 'Psicologia dei processi di comprensione testuale. Approcci teorici e modelli esplicativi', in ALBANESE O., *et al.* (a cura di), *La comprensione: aspetti cognitivi, meta cognitivi ed emotivi*, Milano, Franco Angeli.
- ZARATE G., GOHARD-RADENKOVIC A. (a cura di), 2004, *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, Paris, Didier.
- ZARATE G., LEVY D., KRAMSCH C. (a cura di), 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Archives Contemporaines. Disponibile online su:
<http://www.bilinguisme.ch/documents/showFile.asp?ID=2802> (ultimo accesso 18/12/2013).
- ZARATE G., LÉVY D., KRAMSCH C. (a cura di), 2011, *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*, Paris, Édition des archives contemporaines.
- ZEEVAERT L., THIJE J. D., 2007, *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*, Amsterdam, John Benjamins.
- ZIGLIO, C., BOCCALON R., 2006, *L'attività osservativa in educazione. Un paradigma scientifico*, Torino, UTET Università.
- ZINCK J., 1997, 'L'Union européenne et le multilinguisme', *Le Français dans le monde*, numéro spécial.
- ZORZI D., 1996, 'Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale'. *Babylonia*, 2. Disponibile online su:
http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=27&menu=2 (ultimo accesso 06/12/2013).

SITOGRAFIA

Plurilinguismo

<http://hub.coe.int/it/>
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/>
<http://carap.ecml.at/>
<http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html>
<http://www.observatoireplurilinguisme.eu/>
<http://www.projetpluri-1.org/>
www.ecml.at
http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2014/04/Pdf-unico_plurilinguismo.pdf
http://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_IT.pdf
http://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Division_EN.asp

Interculturalità

<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/intercultura>
<http://www.indire.it/intercultura/>
<http://www.educational.rai.it/corsiformazione/intercultura/progetti/>
<http://www.educational.rai.it/corsiformazione/intercultura/>
<http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/intercultura.htm>
<http://www.iaie.org/>
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/educinter_EN.asp
http://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_IT.pdf
http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Cities/Default_en.asp
http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/cities/Index/default_en.asp
<http://www.learnnc.org/lp/editions/linguafolio/6122>
<http://artglobalizationinterculturality.com/es/>
<http://carap.ecml.at/Keyconcepts/Pluralisticapproachestolanguagesandcultures/Interculturalapproach/tabid/2689/language/en-GB/Default.aspx>
http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Inclusion/Intercultural_Education/
<http://www.japfil.com/>
<http://www.xpat-abroad.com/>

Intercomprensione

<http://www.eurom5.com>
<http://www.eurocomcenter.eu/>
www.eurocomprehension.info
<http://galatea.u-grenoble3.fr/>
<http://www.galanet.eu>
<http://www.galapro.eu>
<http://e-gala.eu/>
<http://www.redinter.eu>
<http://redinter.eu/dialintercom/fr.html>
<http://www.lingalog.net>
<http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.fr.asp>
<http://www.euro-mania.eu/>
<http://www.romanicaintercom.com/>
<http://alterego-etwinning.wikispaces.com/>
<http://www.miriadi.net>
<http://www.slavic-net.org/>
http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=142011
<http://www.elodil.com/>
<http://ir.unilat.org>
<http://www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/>
<http://apic-langues.eu>
<http://projetocinco.eu>
<https://www.facebook.com/groups/175153602539693>
<http://logatome.org/ice.htm>
<http://www.lett.unipmn.it/ilte/>
<http://www.intercomprehension.eu/>
<http://www.euv.cl/interlat.htm>
<http://www.intermar.ax>
<http://mondes-paralleles.org>
<http://mondes-paralleles.org/PREFIC-Projet-de-reseau-europeen>
<http://www.slavic-net.org/>
<http://babelnet.sbg.ac.at/>
<http://projetbabelweb.wordpress.com/>
<http://www.chainstories.eu/>
<http://www.epc.univ-nancy2.fr>

ALLEGATO I

CAP. 4 Questionario Galapro 2012

Il documento è consultabile online su:

<http://www.galapro.eu/sessions/dokuwiki/session-2012:gt:il-ruolo-della-dimensione-affettiva-e-del-processo-di-comprensio:questionnaire>

ALLEGATO II

Dati della Sessione 2012 di Galapro (04 nov – 21dic 2012)

La loro rilevazione è stata effettuata in data 08/02/2013.

I link sono specificati sotto le relative tabelle.

Connexions totales par phases

<i>Fase n.</i>	<i>connessioni</i>	<i>durata media</i>
0	108	99:54:51
1	959	123:36:37
2	1574	95:03:03
3	1615	54:23:06
4	1069	48:43:18
Totaux	5325	78:39:32

Tab. 1 : connessioni totali, per fasi, <http://www.galapro.eu/sessions/trace>

Connexions totales par groupes institutionnels (GI)

<i>Nome</i>	<i>connessioni</i>	
<i>connessioni per utilizzatore</i>		
Toute à distance	1992	44.27
Universidad Complutense de Madrid	1157	38.57
Master2 Univ Stendhal Grenoble	742	61.83
Università degli studi di Cassino	469	67.00
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	395	20.79
Universidade de Aveiro	346	31.45
Universidade de São Paulo-USP	218	15.57
Educação Básica	177	8.43
Universitat Autònoma de Barcelona	163	27.17
Lyon	152	38.00

Tab. 2 : connessioni totali, per gruppi istituzionali (GI),
<http://www.galapro.eu/sessions/trace>

Connexions totales par groupes de travail (GT)

<i>Nome</i>	<i>connessioni</i>	<i>connessioni per utilizzatore</i>
L'IC dans la formation des professeurs de langues	1333	74.06
IC y TIC	760	50.67
Abordar a IC em contexto de infância	703	70.30
Inglês como ponte entre as línguas românicas	684	45.60
Il ruolo della dimensione affettiva e del processo...	623	69.22
Les aspects cognitifs dans l'éducation plurilingue	597	74.62
A IC em cursos de línguas para objetivos específicos	429	47.67
IC et créativité linguistique	422	60.29
IC e letteratura	235	39.17

Tab. 3 : connessioni totali, per gruppi di lavoro (GT),

<http://www.galapro.eu/sessions/trace>

GT - Il ruolo della dimensione affettiva e del processo di comprensione dialogica nell'intercomprensione

<i>Alias</i>	<i>Langue 1</i>	<i>Langue 2</i>	<i>Statut</i>
Anna	Italien	Español	Formé
Francione	Portugais	Español	Formé
Mad	Italien	Français	Formateur
Rosa	Portugais	Français	Formateur
Ana	Français	Español	Formé
Vanessa	Italien	Español	Formé
Noelma	Portugais	Español	Formé
Lusiamary	Portugais	Español	Formé
Anne	Español	Portugais	Formé

Tab. 4 : composizione GT 134, <http://www.galapro.eu/sessions/working>

Archives - [Chat] L'IC dans la formation des professeurs de langues (18 iscritti, 4 firmatari del prodotto finale)

<i>Séance N°</i>	<i>Début de la séance</i>	<i>nombre de participants</i>	<i>Nombre de messages</i>
1	13-11-2012 (19:44)	6	349
2	22-11-2012 (20:00)	4	426
3	01-12-2012 (17:59)	2	104
4	14-12-2012 (20:04)	2	109
5	16-12-2012 (20:03)	3	167

<i>Séance N°</i>	<i>Début de la séance</i>	<i>nombre de participants</i>	<i>Nombre de messages</i>
6	17-12-2012 (14:34)	1	1

Tab. 5 : sessioni di chat del GT 131,

<http://www.galapro.eu/sessions/chat/view/index/salon/gt-131>

Archives - [Chat] Il ruolo della dimensione affettiva e del processo di comprensione dialogica nell'intercomprensione (9 iscritti - 5 firmatari del prodotto finale, in grassetto, nella tab. 5)

<i>Séance N°</i>	<i>Début de la séance</i>	<i>nombre de participants</i>	<i>Nombre de messages</i>
1	14-11-2012 (18:56)	2	11
2	16-11-2012 (19:54)	4	169
3	21-11-2012 (19:45)	4	180
4	28-11-2012 (20:39)	5	203
5	05-12-2012 (19:59)	5	212
6	14-12-2012 (17:49)	3	196
7	19-12-2012 (17:59)	4	119

Tab. 6 : sessioni di chat del GT 134,

<http://www.galapro.eu/sessions/chat/view/index/salon/gt-134>

Archives - [Chat] Les aspects cognitifs dans l'éducation plurilingue (8 iscritti, 4 firmatari del prodotto finale)

<i>Séance N°</i>	<i>Début de la séance</i>	<i>nombre de participants</i>	<i>Nombre de messages</i>
1	14-11-2012 (20:23)	4	175
2	15-11-2012 (21:28)	4	102

Tab. 7: sessioni di chat del GT 136,

<http://www.galapro.eu/sessions/chat/view/index/salon/gt-136>

Archives - [Chat] A IC em cursos de línguas para objetivos específicos (9 iscritti)

<i>Séance N°</i>	<i>Début de la séance</i>	<i>nombre de participants</i>	<i>Nombre de messages</i>
1	15-11-2012 (20:56)	5	340

Tab. 8: sessioni di chat del GT 137,

<http://www.galapro.eu/sessions/chat/view/index/salon/gt-137>

ALLEGATO III

Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales “¡Lectura simultánea en francés, italiano, portugués y catalán!: Intercomprensión”

PRESENTACIÓN

La comprensión es el fundamento de cualquier interacción y conocimiento del hombre. Comprender una lengua extranjera da acceso directo a las diversas conceptualizaciones del mundo, al pensamiento cultural del otro. Además y por fortuna, no es necesario hablar una lengua para comprenderla.

¿Qué tan útil puede ser, y qué tanta satisfacción puede dar el hecho de leer textos en idiomas que no se conocen? La comprensión lingüística, proceso espontáneo del ser humano, se puede acelerar con puntuales intervenciones didácticas que tienen como objetivo despertar o afinar estrategias de aprendizaje, transversales a todas las lenguas. Estas resultan especialmente ventajosas en un recorrido simultáneo entre idiomas que comparten historia y rasgos estructurales con la lengua madre de quien aprende, como es el caso de las lenguas románicas para los hispano parlantes.

Este curso se propone en la Universidad de Los Andes por primera vez, en cuanto fase experimental de un trabajo de investigación doctoral del programa en Ciencias del Lenguaje en la Universidad Ca' Foscari, Venezia, Italia. Esta investigación integra el trabajo, en simultánea, de competencias de lectura de textos en portugués (P), catalán (C), italiano (I) y francés (F), con una propuesta innovadora de concientización acerca de los elementos de cercanía y de diferenciación entre las lenguas trabajadas y las culturas de referencia.

OBJETIVOS

El objetivo principal del curso es el desarrollo de la competencia lingüística receptiva escrita simultánea de cuatro lenguas románicas. Al final del curso el estudiante será capaz de comprender de forma autónoma, descripciones, artículos de prensa y pequeñas narraciones, activando las estrategias adecuadas para superar eventuales obstáculos. El nivel final de la competencia receptiva escrita se sitúa, en general, entre la clasificación B1 y B2 (intermedio-intermedio alto) del MCER (Marco Común Europeo de Referencia).

CONTENIDO

Los encuentros se desarrollan alrededor de la lectura de textos en los diferentes idiomas y trabajo de análisis individual y grupal de su contenido. La metodología prevé abarcar las cuatro lenguas en cada sesión, durante una media hora cada una.

Las clases se dividen en tres bloques de progresión, definidos por los textos utilizados. Sin embargo, todas ellas siguen el mismo desarrollo, que se puede ejemplificar como sigue:

- Lectura de un texto, generalmente acompañada por una escucha paralela. Se respeta la secuencia de la metodología EuRom basada en la ‘cercanía’ de las lenguas propuestas con la lengua madre del

estudiante, en este caso el español, es decir: P C I F. Los textos se caracterizan por ser:

- de temáticas variadas, tomados de artículos de periódicos diarios o semanarios en línea;
- en progresión de número de palabras (bloque A: de 100 a 200, bloque B: de 200 a 300, bloque C: de 300 a 400);
- en general progresión de dificultades lexicales y sintácticas;
- siempre más connotados culturalmente.
- Fase de comprensión individual, en autonomía.
- Profundización en pareja.
- Lectura adicional, eventualmente con escucha adicional, completa o parcial, del texto.
- Socialización y confrontación de eventuales elementos 'opacos'.
- Inducción de significados y/o consultación de la 'gramática de lectura' a disposición del estudiante.
- Trasposición del texto en la lengua madre.
- Reflexión acerca del recorrido hecho 'hacia el significado' y de eventuales elementos culturales de interés.

La selección de lecturas y el ritmo de trabajo podrán sufrir modificaciones debidas a las características y necesidades del grupo clase.

Al terminar los 15 encuentros los estudiantes tendrán una prueba de evaluación de comprensión de textos escritos en todos los idiomas trabajados.

METODOLOGÍA

El curso se basa en las indicaciones de la metodología EuRom5, instrumento de última generación para el desarrollo de la competencia receptiva plurilingüe, que hace referencia a tres macro principios metodológicos:*

El desarrollo simultáneo del aprendizaje de varias lenguas pertenecientes a la misma familia lingüística de la lengua madre del estudiante;

La selección del sólo proceso de lectura;

La transversalidad y consecuente transferibilidad del proceso de comprensión entre las varias lenguas enfrentadas.

Se trata de una metodología 'learner-centered', que privilegia modalidades de trabajo colaborativo y valoriza constantemente procesos individuales de reflexión lingüística y concientización de la importancia de la autonomía en el proceso de aprendizaje. Además, a través de la integración de textos de actualidad (cuándo posible, también escogidos por los estudiantes), se desarrollarán momentos de profundización de temáticas culturales y consecuente reflexión intercultural.

NOTA: Según el protocolo de investigación doctoral las clases serán grabadas en video. Se utilizarán, además, cuestionarios para el monitoreo de los distintos procesos individuales y técnicas de recolección de datos cuales el 'think aloud' o la recopilación escrita de plantillas.

*(*Manual de referencia: Bonvino E., Caddéo S., Vilagínés Serra E., Pippa S., 2011, 'EuRom5. Leer y comprender cinco lenguas románicas', Milano, Hoepli).*

PROFESOR

Anna Bertelli, profesora del Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales de la Universidad de Los Andes desde 2006: Docencia en cursos de italiano LE, área de pedagogía de las lenguas, CBU 'Culturas en Movimiento', colaboración en la reforma de los cursos de pregrado del área de pedagogía y en la fase inicial del diseño de la nueva Maestría en Didáctica de las Lenguas. Está actualmente cursando un Doctorado en Ciencias del Lenguaje en la Universidad Ca' Foscari, Venezia, Italia, con un proyecto de investigación en el sector de la Intercomprensión de lenguas románicas y sus implicaciones interculturales.

DIRIGIDO A

El curso es dirigido a hablantes nativos de una lengua románica, adultos, de preferencia estudiantes universitario (sin limitación ninguna de formación académica) o público en general, con buen nivel de escolarización, 'buen lector' en su lengua madre. Está diseñado para estudiantes con competencias en lenguas románicas, en lo posible, nulas o a nivel básico (A1, A2 del MCER). No se considera de ninguna forma vinculante el conocimiento del inglés u otra lengua extranjera.

DURACIÓN, HORARIO Y LUGAR

*Horario: lunes a viernes, 5:00 p.m. a 8:00 p.m. (bloque de 3 horas).
Inicia el 27 de junio y finaliza el 18 de julio de 2013.
Viernes 19 de julio pruebas finales de nivel en los cuatro idiomas.*

Duración: 45 horas + 4 horas para pruebas finales.

Lugar: Universidad de los Andes, Carrera 1 N° 18A 10 Bogotá.

Mayores informes

*Dirección de Educación Continuada
Edificio Aulas, Cra. 1ª No. 19 - 27 Oficina AU 110
<http://educacioncontinuada.uniandes.edu.co>
E-mail: educacion.continuada@uniandes.edu.co
Tel Directo: (57-1) 3324363
Tels.: (57-1) 339 4949 / 99, Ext. 2204*

Inscripciones

*Tel Directo: (57-1) 332 4541
Tels.: (57-1) 339 4949 / 99, Ext. 2674
Email: inscripcioneseduconti@uniandes.edu.*

ALLEGATO IV

IC – LOS ANDES, BOGOTÁ - 27 GIUGNO/19 LUGLIO 2013 – h 17:00-20:00

PROGRAMMA DEGLI INTERVENTI

	CONTENUTI	FONTI TESTI	QUESTIONARI
S1	INTRO AL CORSO, CONOSCENZA ELICITAZIONE DATI EUROM5 (1)	P 1A, C 1A, I 1A	INIZIO CORSO
S2	ELICITAZIONE DATI EUROM5 (2) EURONEWS/INTRO PER CASA: EURONEWS ELICITAZIONE DATI	P 4A, C 4A, I 3A, F1A TESTI GRUPPO 1 TESTI GRUPPO 2	PRE-LETTURA/1 POST-LETTURA/1
S3	EUROM5 (3) EURONEWS/FEEDBACK TESTI GRUPPO 2 ELICITAZIONE DATI	P 7A, C 6A, I 7A, F 6A	POST-LETTURA/2
S4	EUROM5 (4) ELICITAZIONE DATI	P 9B, C 10B, I 8B, F 7A	POST-LETTURA/3
S5	EURONEWS (1) ELICITAZIONE DATI	TESTI GRUPPO 3 e GRUPPO 4	POST-LETTURA/4
S6	ELICITAZIONE DATI EUROM (5) ELICITAZIONE DATI	P 11B, C 11B, I 11B, F 9B	PRE-LETTURA/2 POST-LETTURA/5
S7	EUROM5 (6) ELICITAZIONE DATI	P 12B, C 14B, I 10B, F 11B	POST-LETTURA/6
S8	EURONEWS (2) RUMENO (1) ELICITAZIONE DATI	TESTI GRUPPO 5 TESTO 1	POST-LETTURA/7
S9	EUROM5 (7) ELICITAZIONE DATI	P 13B, C 16C, I 14B, F 13B	POST-LETTURA/8
S10	EURONEWS (3) ELICITAZIONE DATI	TESTI GRUPPO 6 TESTO GRUPPO 7 o 8	POST-LETTURA/9
S11	ELICITAZIONE DATI EUROM5 (8) ELICITAZIONE DATI	P 15C, C 17C, I 17C, F 15C	PRE-LETTURA/3 POST-LETTURA/10
S12	EURONEWS (4) RUMENO (2) ELICITAZIONE DATI	TESTI GRUPPO 9 TESTO 2	POST-LETTURA/11
S13	EUROM5 (9) ELICITAZIONE DATI	P 18C, C 18C, I 18C, F 19C	POST-LETTURA/12
S14	EUROM5 (10) ELICITAZIONE DATI	P 19C, C 19C, I 19C, F 20C	POST-LETTURA/13
S15	ELICITAZIONE DATI EURONEWS (5) ELICITAZIONE DATI	TESTI GRUPPO 10	PRE-LETTURA/4 QUEST. FINALE
S16	AUTOVALUTAZIONE E AUTOCORREZIONE		

ALLEGATO V

Testi integrativi da <http://euronews.com>

TESTI GRUPPO 1 – SESSIONE 2

**<http://it.euronews.com/2013/05/31/europee-2014-1-giovane-su-3-non-andra-a-votare/>
31/05/2013 19:26 CET**

UE lança campanha de incentivo ao voto dos jovens nas eleições europeias (61 parole)

Na Europa, um em cada três jovens não tem intenção de votar nas eleições para o Parlamento Europeu, agendadas para maio do próximo ano.

Para contrariar esta tendência, a União Europeia lançou hoje uma campanha para estimular a participação dos jovens nas eleições e na vida da democracia europeia.

Europee 2014, 1 giovane su 3 non andrà a votare (65 parole)

Un giovane europeo su tre non ha intenzione di votare alle prossime elezioni per il rinnovo del parlamento continentale e Bruxelles cerca di convincerli a cambiare idea.

Dalla capitale belga si è alzata in volo una mongolfiera che sponsorizzerà le elezioni del 2014. L'Unione europea vuole invertire il trend di sfiducia verso le proprie istituzioni.

Europe : lancement de la Ligue des jeunes électeurs (52 parole)

Sensibiliser les jeunes européens à l'action politique, et notamment aux élections européennes de 2014, c'est l'objectif de la Ligue des Jeunes Electeurs, dont le lancement officiel a été suivi de l'envol d'une montgolfière en présence du président de la Commission européenne à Bruxelles.

TESTI GRUPPO 2 – (LAVORO IN AUTONOMIA A CASA DOPO SESSIONE 2)

**<http://it.euronews.com/2012/01/14/naufraga-una-nave-da-crociera-in-toscana-evacuati-4300-passeggeri-tre-morti/>
14/01/12 11:23 CET**

Acidente com navio cruzeiro em Itália provoca três mortos (156 parole)

Foi revisto em baixa o número de mortos no acidente com um navio de cruzeiro em Itália. As autoridades transalpinas confirmam, agora, a existência de três vítimas mortais e de 14 feridos.

Mas o balanço é, ainda provisório já que o pânico tomou conta de muitos passageiros que se atiraram ao mar. No entanto, e até ao momento ninguém sabe dizer quantos.

O Costa Concordia – de bandeira italiana -iniciava um cruzeiro pelo Mediterrâneo quando encalhou num banco de areia no sul da Toscânia.

A viagem terminou ao fim quatro horas e foi necessário evacuar mais de quatro mil pessoas.

A bordo do navio com cerca de 300 metros de comprimento seguiam passageiros várias nacionalidades.

A maioria italianos, alemães e franceses que durante a madrugada foram encaminhados para a ilha de Giglio, no sul da região italiana da Toscânia. As causas do acidente já estão a ser investigadas.

Naufraga una nave da crociera in Toscana. Evacuati 4300 passeggeri, tre morti (138 parole)

Tre morti e almeno 14 feriti sono il bilancio di un incidente ad una nave da crociera al largo delle coste toscane, in Italia.

La Costa Concordia, impegnata in una crociera nel Mediterraneo, ha cominciato a imbarcare acqua verso mezzanotte, inclinandosi su un fianco. Il comandante ha subito disposto l'evacuazione di quasi 4300 persone, tra passeggeri ed equipaggio. Secondo la prefettura di Livorno, che coordina i soccorsi, non si possono escludere dispersi.

Dai primi rilievi su una fiancata della nave è visibile uno squarcio di 70 metri, causato probabilmente dal contatto dello scafo con uno scoglio. Sarà comunque l'inchiesta aperta dalle autorità marittime a chiarire le cause dell'incidente e le eventuali responsabilità.

La Costa Concordia era salpata ieri sera da Civitavecchia ed era diretta a Savona.

Naufrage d'un navire de croisière en Italie (168 parole)

Le Costa Concordia était en train de couler ce matin après s'être échoué sur un banc de sable hier soir au large des côtes de la Toscane. Ce ne sont pas six personnes qui ont perdu la vie, contrairement à ce qui a été dit précédemment, mais trois selon les autorités qui ont rectifié le bilan.

Les 4200 passagers et membres d'équipage ont été évacués sur la petite île de Giglio à bord de canots de sauvetage ou par hélicoptère.

Les opérations de secours se poursuivaient ce matin. Des plongeurs recherchaient d'éventuelles victimes dans la Méditerranée tandis que des secouristes effectuaient des recherches dans le pont inférieur du paquebot.

La société propriétaire du bateau a indiqué qu'elle enquêtait sur les causes du sinistre.

Le navire, long de 290 mètres, s'est échoué vers 22h00, provoquant "un grand mouvement de panique". Certaines personnes se sont jetées à la mer. "On aurait dit le Titanic" a raconté un témoin.

Quatorze personnes ont été blessées.

TESTI GRUPPO 3 – SESSIONE 5

<http://it.euronews.com/2011/03/02/vienna-ruby-parla-dello-scandalo-in-cui-e-coinvolto-berlusconi/>
02/03/11 20:14 CET

Ruby diz que só teve experiências positivas com Berlusconi (135 parole)

Ruby, a bailarina de Silvio Berlusconi é a convidada de honra do casal Lugner na edição deste ano do Baile da Ópera de Viena, na Áustria.

A jovem de 18 anos que participou nas festas privadas do primeiro-ministro italiano prepara-se para dançar a valsa, esta quinta-feira. Uma presença pela qual o magnata terá pago, segundo a imprensa austríaca, 40.000 euros.

A marroquina tenta desvalorizar o escândalo político “Rubygate” e afirma que não é uma vítima, contrariamente, aquilo que diz a comunicação social e vários partidos políticos. A jovem garante, ainda, que com Silvio Berlusconi teve apenas experiências positivas.

Em Abril, a música vai ser outra. O caso “Rubygate” vai levar Berlusconi à justiça. O primeiro-ministro responde por dois crimes: prostituição de menores e abuso de poder.

Vienna: Ruby parla dello scandalo in cui è coinvolto Berlusconi (132 parole)

Un trattamento da star a Vienna, per Ruby, la diciottenne marocchina, protagonista dello scandalo in cui è coinvolto Silvio Berlusconi. Invitata con un cachet di alcune decine di migliaia di euro dal magnate austriaco Richard Lugner, Ruby parteciperà domani al Ballo dell’Opera.

Alla vigilia ha incontrato i giornalisti:

“La mia fama – dice Ruby – è dovuta allo scandalo Rubygate. Sono definita da varie parti e dai media come collegata con Silvio Berlusconi. Non mi sento una vittima e nemmeno parte lesa, da lui ho ricevuto solo del bene”.

In Italia il conto alla rovescia per il processo dello scandalo è partito. Il 6 aprile Ruby sarà ascoltata dai magistrati di Milano, l’accusa nei confronti del premier è concussione e favoreggiamento della prostituzione minorile.

Ruby au bal de Vienne en plein scandale en Italie (171 parole)

Tous les regards seront tournés vers elle jeudi soir.

Ruby fera son entrée au traditionnel bal de Vienne au bras du magnat du BTP autrichien Richard Lugner.

Un rôle de cavalière estimé à 40 000 euros la soirée selon la presse autrichienne.

Pour Karima el Mahroug alias Ruby, l’occasion d’oublier sa sulfureuse relation avec Silvio Berlusconi qui fait couler tant d’encre dans la péninsule.

“Je ne suis devenue célèbre qu’à cause de ce scandale. Nombres de médias me définissent comme celle qui a fait du tort au président du Conseil Berlusconi. Personnellement, je ne me considère pas comme une mauvaise personne mais comme une victime même si j’ai eu de bons moments avec lui”. Silvio Berlusconi est convoqué devant les juges en avril. Ils le soupçonnent d’avoir eu

des relations sexuelles tarifées avec la jeune fille mineure à l'époque des faits et d'avoir abusé de ses pouvoirs en obtenant la levée de sa garde à vue dans une affaire de vol.

TESTI GRUPPO 4 – SESSIONE 5

**<http://it.euronews.com/2012/03/28/colombia-farc-in-ginocchio-recuperati-i-corpi-di-34-guerriglieri/>
28/03/12 08:43 CET**

Mais um duro golpe para a guerrilha colombiana (125 parole)

Pelo menos 35 supostos guerrilheiros das Farc foram abatidos na madrugada numa operação conduzida pelas Forças Armadas colombianas na região de Vistahermosa no centro leste do país.

A ofensiva ocorre no momento em que se espera que nos próximos dias a guerrilha liberte de forma unilateral os últimos 10 policiais e militares que dizem ter em seu poder.

Trata-se do segundo golpe das Forças Armadas colombianas sobre a organização em menos de uma semana, depois de outros 36 rebeldes terem sido mortos entre os dias 20 e 21 de março no departamento de Arauca, na fronteira com a Venezuela.

A operação em Arauca foi realizada 48 horas depois de uma emboscada em que 11 militares foram mortos.

Colombia: Farc in ginocchio. Recuperati i corpi di 34 guerriglieri (134 parole)

I soldati dell'esercito colombiano recuperano i corpi dei 34 guerriglieri delle Farc nella remota regione di Vista Hermosa, in piena giungla.

Sono le vittime dell'ultimo attacco portato a termine, lunedì scorso, dal governo di Bogotá contro le Forze armate rivoluzionarie. Il secondo in una settimana.

Un duro colpo per il gruppo paramilitare, sempre più osteggiato dalla popolazione per i continui rapimenti e gli omicidi di diversi poliziotti e decapitato da arresti eccellenti, come quello in Venezuela di William Alberto Asprilla Chitiva, alias Marquetaliano.

Con le spalle al muro, le Farc hanno annunciato che non rapiranno più civili e che libereranno tutti gli ostaggi alcuni dei quali nelle loro mani da oltre un decennio.

In molti, in Colombia, scommettono sulla fine prossima della lotta armata

Les Farc décimées par l'armée colombienne (127 parole)

Les autorités de Bogota ont collecté hier les corps d'une trentaine de guerilleros tués dans le bombardement de leur camp mardi. En une semaine plus de 70 combattants des Farc ont été abattus.

C'est réellement maintenant le début de la fin pour la plus ancienne guerrilla d'Amérique du sud, fondée en 1964 pour défendre les petits paysans colombiens.

En outre la semaine prochaine, les Farc devraient remettre aux autorités les dix derniers policiers et militaires qu'ils retiennent encore en otage.

De l'avis des spécialistes ces libérations sont toujours d'actualité.

Ces otages, en captivité depuis plus de douze ans, doivent être récupérés dans la jungle en deux groupes, les 2 et 4 avril, à bord d'hélicoptères du Comité international de la Croix-Rouge.

TESTI GRUPPO 5 – SESSIONE 8

<http://it.euronews.com/2013/05/31/francia-verso-divieto-sigarette-elettroniche-in-luoghi-pubblici/>

31/05 22:44 CET

Francia verso divieto sigarette elettroniche in luoghi pubblici (228 parole)

La Francia dichiara guerra alle sigarette elettroniche. Sempre più di moda, saranno presto bandite dai luoghi pubblici.

La decisione arriva dopo la pubblicazione di un rapporto in cui un'equipe di esperti sostiene che apra la porta al tabagismo, soprattutto nei giovani.

Il bando comprenderà anche il divieto alla vendita ai minori di 16 anni.

“Può essere uno strumento utile per chi voglia smettere di fumare, ma per coloro che non fumano potrebbe essere un modo per iniziare a fumare – sostiene il ministro della Salute, Marisol Touraine – e quindi abbiamo bisogno di applicare per le sigarette elettroniche le stesse regole che si applicano per il tabacco”.

Nella giornata mondiale antifumo, l'annuncio del ministro della Sanità di Parigi fa tremare l'industria di un mercato in piena espansione.

“Credo che questo divieto sia molto severo – replica a distanza un rivenditore del nuovo prodotto, Emmanuel Clari – perché lo scopo della sigaretta elettronica oggi, secondo me e per molte delle persone nel settore, è quello di fare in modo che le persone fumino sempre meno tabacco. Questo prodotto è molto meno dannoso per la loro salute”.

La sigaretta elettronica ha già creato un giro d'affari di 10 miliardi di euro. Nulla in confronto ai 500 miliardi delle bionde. Le multinazionali del tabacco sono già all'assalto di un mercato che in 20 anni potrebbe essere capovolto.

Cigarro eletrônico na mira do governo francês (239 parole)

A França vai proibir o consumo de cigarros eletrônicos em lugares públicos e a venda dos mesmos a menores de 18 anos, anunciou a ministra da Saúde. No Dia Mundial Sem Tabaco, o governo francês afirmou que quer “aplicar ao cigarro eletrônico as mesmas medidas em vigor para o tabaco”.

Numa entrevista à rádio pública francesa, a ministra da Saúde, Marisol Touraine reconheceu que o cigarro eletrônico “pode ser um bom instrumento para os fumadores deixarem de fumar, mas para os que não fumam pode ser uma forma de começarem”. Portanto, é “necessário que as regras que se aplicam ao tabaco também se apliquem ao cigarro eletrônico”, explicou.

O impacto para a saúde do consumo de cigarros eletrônicos ainda está a ser estudado. O anúncio das restrições foi mal recebido pelos comerciantes. Um

vendedor especializado considera que “a proibição é demasiado restritiva porque, atualmente, o objetivo do cigarro eletrónico é garantir que as pessoas fumam cada vez menos e trata-se de um produto muito menos prejudicial para a saúde”.

Estima-se que 500 mil pessoas utilizem cigarros eletrónicos em França, um mercado em expansão com um volume de negócios de 40 milhões de euros em 2012 e que deve atingir os 100 milhões no final deste ano, ou seja, o equivalente ao mercado dos produtos para deixar de fumar, mas bem longe dos 17,9 mil milhões de euros realizados pelo tabaco em 2012.

Haro sur la cigarette électronique en France (172 parole)

A l’occasion de la journée sans tabac, la ministre française de la Santé Marisol Touraine a annoncé ce vendredi plusieurs mesures et notamment son intention d’interdire dans les lieux publics la cigarette électronique, un produit dont l’impact sur la santé à long terme est inconnu. Un rapport d’experts publié mardi recommande une série de garde-fous.

“Ça peut être un bon instrument pour que des fumeurs arrêtent de fumer. Mais pour ceux qui ne fument pas, ça peut être la manière de commencer à le faire. Et donc, il faut que les mêmes règles qui s’appliquent au tabac s’appliquent à la cigarette électronique”, a indiqué Marisol Touraine. Inventé en Chine en 2005, cet ustensile comporte une diode simulant visuellement la combustion et contient du propylène glycol ou du glycérol, divers arômes et éventuellement de la nicotine.

D’après le Pr Bertrand Dautzenberg, qui a piloté le rapport d’experts, le nombre d’utilisateurs s’élèverait à un million. La cigarette électronique représenterait un chiffre d’affaires avoisinant les 100 millions d’euros.

TESTI GRUPPO 6 – SESSIONE 10

<http://it.euronews.com/2013/05/27/colombia-accordo-farc-governo-su-riforma-agraria/>

27/05/13 11:34 CET

Colômbia: Governo e FARC chegam a acordo sobre o setor agrário (221 parole)

É o primeiro passo para o fim de meio século de conflito. Pelo menos é o que promete o acordo sobre o setor agrário entre o governo da Colômbia e as FARC (Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia), o ponto principal da agenda das conversações de paz. O acordo prevê a entrega de terras aos agricultores e programas de desenvolvimento social e económico nas zonas rurais.

O anúncio foi feito em Havana, em Cuba, sede das negociações que começaram há mais de seis meses. O representante do Governo colombiano, Humberto de la Calle, mostrou-se otimista quanto à conquista de um documento final e precisou que este será submetido ao voto num referendo nacional.

O representante das FARC, Ivan Márquez, declarou: “Este ato, que encerra um ciclo temático, constitui ao mesmo tempo uma abertura para o debate transcendental sobre a democracia na Colômbia”.

O acesso às terras e o desenvolvimento rural esteve na origem da criação das FARC, há 49 anos. Na agenda das conversações de paz está, ainda, a integração das FARC na vida política do país, a questão da droga, o abandono da luta armada e as indemnizações às vítimas. Segundo dados do governo, 600 mil pessoas morreram desde o início do conflito e há mais de quatro milhões de deslocados.

Colombia: accordo Farc-governo su riforma agraria (184 parole)

Intesa fra Farc e Governo colombiano su di una probabile riforma agraria.

A Cuba le parti, che dibattono ormai da settimane, hanno siglato un'intesa su questo punto all'origine del conflitto che per 50 anni ha insanguinato il Paese.

Il documento siglato all'Havana alla presenza dei mediatori di Norvegia, Cile, Venezuela e Cuba verte su di un'intesa di massima. L'accordo ha lo scopo di porre rimedio alle conseguenze del conflitto e risarcire i contadini. Tra le richieste delle Farc anche la creazione di zone autonome.

Il commento entusiasta del portavoce del governo colombiano: “Questo documento verrà sottoposto ai colombiani che dovranno dire la loro tramite referendum”.

Soddisfazione anche per il rappresentante del gruppo armato: “Finalmente questo conflitto potrà terminare e potremo aprire un dibattito sulla democrazia”.

In realtà sono in molti a dubitare della buona fede delle Farc. I detrattori credono che il gruppo armato, che ha fatto fortuna anche con droga e sequestri, voglia solo ricostituirsi e ottenere zone franche da cui continuare a fare affari sempre più lontano da un progetto politico e dalle richieste della popolazione colombiana.

Colombie : accord sur une réforme agraire entre les FARC et le gouvernement (187 parole)

La boucle est en partie bouclée en Colombie. Le gouvernement et la guérilla des FARC sont tombés d'accord pour mettre en oeuvre une réforme agraire. Le manque d'accès à la terre pour les plus pauvres était justement à l'origine du plus vieux conflit d'Amérique latine, il y a 49 ans. L'accord, conclu dans la capitale cubaine, prévoit la fourniture de terre aux petits agriculteurs et un développement économique et social des zones rurales.

“Une fois que nous aurons un accord final, j'espère que ça arrivera, a indiqué Humberto de la Calle, négociateur du gouvernement colombien, il sera soumis aux citoyens lors d'un référendum”. Pour les FARC, l'accord est un premier pas vers un dialogue global. “Cet acte, a déclaré Ivan Marquez, le négociateur en chef de la guérilla, est pour la Colombie le début de l'ouverture d'un débat sur la démocratie”. L'agenda des négociations est encore chargé. La réparation en faveur des très nombreuses victimes du conflit est notamment au programme. Les FARC espèrent des garanties judiciaires afin de participer à la vie politique colombienne.

TESTI GRUPPO 7 – SESSIONE 10

<http://it.euronews.com/2013/06/03/i-giovani-fanno-attenzione-alla-privacy/>
03/06/13 12:43 CET

A privacidade é um conceito do passado? (385 parole)

Ao partilharmos dados pessoais através da Internet e de outros dispositivos, o mais provável é perdermos o controlo sobre eles. Nas palavras de Mark Zuckerberg, criador do Facebook, a privacidade “deixou de ser uma norma social”. Mas uma equipa de investigadores italianos pensa exatamente o contrário e está a desenvolver uma aplicação para proteger as nossas informações privadas.

Na cidade italiana de Trento, uma comunidade de 80 famílias recebeu smartphones que recolhem informações pessoais. Fabrizio Antonelli dirige o projeto “Mobile Territorial Lab”: “utilizamos uma ferramenta que armazena os dados pessoais. É uma espécie de caixa de segurança ou caixa de dados que armazena toda a informação sobre o utilizador, o que permite às pessoas conhecerem o ciclo de vida da informação, saberem quem a utilizou, quando e para que fins.”

A investigação desenvolve-se em torno do princípio do “design participativo”, ou seja, os membros da comunidade experimental participam na construção da aplicação. As famílias já se conheciam antes de integrarem a pesquisa. Erica Paris, que faz a ligação entre os investigadores e a comunidade, afirma: “as pessoas estão a aprender muito com este projeto, porque ele permite ter a noção da quantidade de dados pessoais que ficam armazenados, incluindo em aplicações externas, algo de que nunca se tinham apercebido”.

O projeto é desenvolvido pelo EIT ICT Lab, um pólo tecnológico em Trento, que integra a rede europeia das Comunidades de Inovação e Conhecimento. A investigação é feita em parceria com empresas privadas. O objetivo é facilitar a aplicação prática e a comercialização de tecnologias inovadoras. Mattia Pasolli, um dos investigadores, ressalva que “nos Estados Unidos, existe um elemento cultural que facilita a criação de pequenas startup inovadoras, enquanto que, na Europa, essa mentalidade de ‘tentar, falhar e tentar outra vez’, ainda não faz bem parte da nossa cultura.”

No entanto, como destaca Fabrizio Antonelli, este projeto permite antecipar evoluções futuras da sociedade: “as redes sociais criaram as suas bases de utilizadores através de comunidades globais. Mas é cada vez mais importante reavaliar o papel das comunidades locais, porque essas comunidades conhecem bem o espaço onde vivem, e nessas comunidades os laços de confiança são muito mais fortes do que numa escala global...a informação é filtrada pelas próprias pessoas. A aplicação é um suporte para a vida da comunidade.”

I giovani fanno attenzione alla privacy? (508 parole)

Andiamo verso una società in cui ogni aspetto delle nostre vite è registrato, che lo vogliamo o no. E una volta che i nostri dati sono pubblicati in rete, ne perdiamo il controllo.

Elza Gonçalves, euronews: “Condividiamo un’enorme quantità di dati attraverso internet e altri supporti elettronici. Il concetto di ‘vita privata’ appartiene dunque al passato?”.

La mente di Facebook, Mark Zuckerberg, parte proprio dal presupposto che l’era della privacy è finita. Non è d’accordo un gruppo di ricercatori italiani, che sta lavorando ad una applicazione per il cellulare che permetta agli utenti di tornare padroni dei propri dati personali.

Mattia Pasolli, sviluppatore di applicazione “Mobil Territorial Lab”: “Tutti coloro che non usano Facebook, per problemi di privacy, potrebbero accedervi perché sanno che hanno un firewall prima di Facebook che permette loro di sapere cosa effettivamente viene condiviso con servizi esterni”.

Tale applicazione è stata provata su 80 famiglie a Trento. Ogni famiglia è in possesso di uno smart phone che raccoglie dati sulle loro vite. Fabrizio Antonelli è il direttore del progetto “Mobile Territorial Lab”: “C’è uno strumento che noi utilizziamo, che si chiama ‘personal data store’, che rappresenta una cassetta di sicurezza, una sorta di ‘data box’, dove inseriamo tutte le informazioni che vengono raccolte dalle persone dove ogni individuo può vedere il ciclo di vita del proprio dato, può vedere chi ha utilizzato il proprio dato, quando viene utilizzato per quale scopo e così via”.

La ricerca è condotta secondo il principio partecipativo in cui i soggetti coinvolti diventano parte attiva nello sviluppo dell’applicazione. Si tratta di una vera e propria comunità i cui membri si conoscevano prima di essere coinvolti. Erica Paris si occupa della gestione della comunità: “Le persone possono imparare molto da questa iniziativa, attraverso questo progetto, si rendono conto effettivamente

di quanti dati vengono raccolti su di loro anche da altre applicazioni, soltanto che non lo sanno semplicemente”.

Il progetto è sviluppato da EIT ICT Labs nell’ambito del polo tecnologico italiano di Trento, finanziato anche dall’Unione europea, in collaborazione con partner privati, l’obiettivo è colmare lo spazio esistente tra innovazione e mercato.

Mattia Pasolli, sviluppatore dell’applicazione “Mobil Territorial Lab”: “Negli Stati Uniti ci sono fattori culturali che facilitano molto la creazione di queste piccole start up molto innovative, mentre in Europa questa mentalità del fallimento e del ricominciare da capo con un’altra iniziativa, così rapidamente, non è così accettato ancora”.

Tra gli obiettivi del progetto c’è anche il miglioramento della qualità della vita delle persone, i ricercatori sono al lavoro per intuire le necessità della società del futuro ad ogni livello.

Fabrizio Antonelli, direttore di “Mobile Territorial Lab”: “I Social network hanno creato le loro basi di utenti attraverso le global community, ma sta tornando sempre più importante il ruolo della local community, una comunità che conosce bene il territorio in cui i livelli di trust sono molto forti rispetto ai livelli di trust su scala globale, in cui il filtro sulle informazioni è fatto dalle persone stesse, quindi c’è un supporto locale della comunità”.

Les jeunes se soucient-ils de leur vie privée? (525 parole)

Une scène de la vie quotidienne immortalisée par la vidéo... Nous sommes désormais dans un monde, où chaque instant de notre vie peut être enregistré, parfois à notre insu. Et une fois que nos données sont partagées sur Internet, nous en perdons le contrôle.

Elza Gonçalves, Euronews : “Nous partageons d’énormes quantités de données personnelles sur Internet et sur les appareils électroniques. La vie privée est-elle un concept du passé?”

Le PDG de Facebook, Mark Zuckerberg, pense que l’ère du privé est révolue. Mais une équipe de chercheurs italiens n’en n’est pas si certaine. Elle travaille sur une application mobile, qui permettra aux utilisateurs de reprendre le contrôle de leurs données personnelles.

Mattia Pasoli, développeur de “Mobile territorial Lab” : “Tous ceux, qui n’utilisent pas Facebook pour des raisons de confidentialité, pourront l’utiliser, parce qu’ils auront à leur disposition un pare-feu, préalable à Facebook, qui leur permettra de savoir de manière précise, ce qu’ils partagent avec des services externes.”

L’application est testée au sein d’une communauté de 80 familles de la ville de Trente. Chacune d’entre elles dispose d’un smartphone qui collecte des données sur leurs vies.

Fabrizio Antonelli est le directeur du projet Mobile territorial Lab : “L’instrument que nous utilisons a pour nom “personal data store”. Il s’agit d’une sorte de boîte de données, qui compile toutes les informations recueillies sur la personne. Chaque individu peut voir le cycle de vie de ses propres données; il peut voir qui les a utilisées, quand, et dans quel but.”

La recherche est basée sur le principe du “design participatif”. Les membres de la communauté participent au développement de l’application; c’est une communauté réelle. Les membres se connaissent avant de participer au projet.

Erica Paris est la gérante de la communauté : “Les gens peuvent apprendre beaucoup de cette initiative car, à travers ce projet, ils réalisent la quantité de données qui sont collectées à leur sujet, y compris celles provenant d’autres applications. C’est quelque chose qu’ils n’avaient pas réalisé avant.”

Le projet, soutenu par l’Union européenne, est mené par l’une des divisions des “Communautés de la connaissance et de l’innovation”. En collaboration avec des entreprises privées et des instituts de recherche, ils essaient de combler le fossé entre l’innovation et les consommateurs.

“Aux États-Unis, il y a des facteurs culturels qui facilitent la création de petites start-up très innovantes, tandis qu’en Europe, le principe du : “j’ai échoué, mais j’essaie à nouveau”, ne fait pas encore partie de notre mentalité”, souligne Mattia Pasoli.

L’un des objectifs du projet, est d’améliorer la qualité de vie des personnes, à travers les technologies de l’information et de la communication. Les chercheurs espèrent anticiper les tendances futures de la société. “Les réseaux sociaux d’aujourd’hui ont créé leurs bases d’utilisateurs à travers les communautés mondiales”, souligne Fabrizio Antonelli. “Mais, il est devenu de plus en plus important de réévaluer le rôle de la communauté locale, qui connaît le territoire,

où les niveaux de confiance sont très solides, comparé à une échelle mondiale, et où les utilisateurs effectuent, eux-mêmes, le filtrage de l'information. Donc cette application est un soutien local pour la communauté”

TESTI GRUPPO 8 – SESSIONE 10

<http://it.euronews.com/2013/01/11/la-capacita-di-vedere-un-lato-positivo-nelle-tragedie/>

11/01/13 16:16 CET

Ensinar a transformar a dor em futuro (363 parole)

Ouvir alguém que passou por uma experiência particularmente difícil, por uma tragédia mesmo, pode trazer-nos alguns ensinamentos? Existem projetos escolares que estão a dar voz a sobreviventes e testemunhas. Nanette Konig, Reza Deghati e Rita Borsellino têm muito para contar. Fomos perceber porque é que o fazem.

Nanette Konig tem bem presente o seu passado: é uma sobrevivente do Holocausto. O que a faz falar sobre esse assunto nas visitas que faz a escolas? A esperança de que as suas histórias ensinem algo aos alunos. Hoje com 82 anos, esta mulher holandesa veio viver para o Brasil logo após a Segunda Guerra Mundial. Nanette era uma amiga próxima de Anne Frank, a rapariga judia que o mundo conheceu através de um diário, e foi a última pessoa a vê-la com vida, em 1945, no campo de concentração de Bergen-Belsen.

O sofrimento humano fica, muitas vezes, cristalizado em registos fotográficos. Reza Deghati é um conhecido fotógrafo iraniano que já trabalhou nos mais violentos palcos de conflito. A sua arma contra a guerra é a máquina fotográfica. Reza explica, frequentemente, a estudantes de liceu em que consiste o fotojornalismo. Numa escola secundária de Doha, os alunos vão aprender a seguinte lição: a fotografia pode mudar o mundo. É essa a mensagem de Reza. O famoso retrato do comandante Massoud, no Afeganistão, é da sua autoria. Assim como muitos outros, cheios de histórias...

Em Itália, o juiz Paolo Borsellino foi uma das figuras mais proeminentes a ter sido vítima da guerra contra a Máfia. A dor transformada em ferramenta de mudança; foi o que fez a eurodeputada Rita Borsellino, numa luta pela justiça e pela paz social contra o crime organizado. Em 19 de julho de 1992, uma viatura armadilhada explodiu em Palermo, matando Paolo Borsellino, um dos mais famosos juizes anti-Máfia italianos, dois meses após a morte doutro magistrado, Giovanni Falcone. Para que o país não esqueça, em Catena Nuova, perto de Catania, no coração da Sicília, a escola de Enrico Fermi organizou um encontro muito especial. É aqui que a irmã de Paolo, Rita Borsellino, atualmente membro do Parlamento Europeu, vem dar uma aula fora do comum.

La capacità di vedere un lato positivo nelle tragedie (692 parole)

Si può imparare qualcosa, ascoltando la gente che parla delle proprie esperienze? E se si tratta di tragedie, quale contributo possono darci? Vi spiegheremo il modo in cui alcuni progetti hanno riunito sopravvissuti e testimoni in alcune

scuole per parlare delle esperienze che hanno vissuto in prima persona. Nanette Konig, Reza Deghati e Rita Borsellino raccontano le loro storie.

La storia di Nanette Konig

Nella memoria di Nanette Konig i ricordi degli anni in cui era giovane sono ancora molto forti e presenti. Non sono tutti belli, perché Nanette è una sopravvissuta all'Olocausto. Ma perché mantiene vivo il passato, visitando le scuole e parlando ai ragazzi di quello che ha vissuto? Perché spera che dalle proprie esperienze essi possano imparare qualcosa.

Gli occhi di Nanette si spalancano davanti al suo archivio personale, alla stella di David e ad alcune vecchie foto.

Il passato è ancora scolpito nella memoria di questa signora olandese di 82 anni, che dopo la guerra si è trasferita in Brasile. Era amica di Anna Frank, la giovane ragazza ebrea diventata famosa in tutto il mondo per il suo diario. Nanette è stata anche l'ultima persona a vederla viva nel 1945, nel campo di concentramento di Bergen-Belsen, poco prima della sua morte.

La scuola Germinare a San Paolo del Brasile è aperta agli studenti poveri, ma intellettualmente dotati. Qui leader o figure importanti raccontano regolarmente la propria esperienza. E qui il messaggio di Nanette lascia un segno.

La storia di Anna Frank è un po' anche la sua. Il suo messaggio di pace, che porta di scuola in scuola, sfida la storia e l'oblio.

Il fotogiornalismo: uno strumento utile per migliorare il mondo

La sofferenza umana non è facile da dimenticare e le foto che la ritraggono possono cristallizzare un'esperienza per tutta la vita. Reza Deghati è un famoso fotografo iraniano, che ha lavorato in alcune zone di guerra, teatro dei conflitti più aspri di tutto il mondo. Armato della propria macchina fotografica come se fosse uno strumento per combattere la guerra, Reza parla del cosiddetto fotogiornalismo responsabile con gli studenti di una scuola.

Al liceo Bonaparte di Doha, in Qatar, gli studenti stanno imparando una lezione importante: la fotografia può cambiare il mondo.

Reza viaggia spesso in tutto il mondo per incontrare i ragazzi. Il suo obiettivo è far conoscere i problemi internazionali e ispirare gli studenti a promuovere la pace nel mondo.

Prima della visita di Reza, gli studenti del liceo Bonaparte hanno visto "Hope", una retrospettiva fotografica ospitata sul lungomare di Doha. Tema della mostra di 80 fotografie, la gioia e il dolore della gente che vive in mezzo a conflitti e contrasti.

Poi, durante una conferenza che si è tenuta nella scuola, Reza ha parlato della sua carriera e mostrato foto scattate in Afghanistan, Burundi e Belucistan.

Forse adesso, dopo aver visto coi propri occhi quanto potere hanno le fotografie, gli studenti del liceo Bonaparte ricorderanno a lungo la lezione di Reza.

Rita Borsellino e il suo impegno contro la mafia

In Italia la guerra contro la mafia è costata la vita al giudice Paolo Borsellino. In che modo la gente può trasformare i ricordi dolorosi in strumenti utili per il cambiamento? Giustizia, legalità e pace per Rita Borsellino rappresentano una speranza per vincere la battaglia contro la criminalità organizzata.

Era il 19 luglio 1992. Un'auto con 100 kg di esplosivo a bordo esplose in via d'Amelio a Palermo al passaggio di Borsellino, meno di due mesi dopo la strage di Capaci in cui perse la vita Giovanni Falcone.

20 anni dopo, nessuno in Italia può dimenticare quel giorno, a cominciare dalla sorella di Paolo Borsellino, Rita. Il villaggio di Catenanuova si trova vicino a Catania, nel cuore della Sicilia.

Rita Borsellino ha trasformato il proprio dolore in speranza per il futuro. Cerca quotidianamente di insegnare l'importanza della legalità visitando le scuole, meglio se in Sicilia, l'isola in cui il fratello è stato ucciso dalla mafia.

20 anni dopo le stragi di Capaci e via D'Amelio, Cosa Nostra esiste ancora, ma Rita è fiduciosa sul fatto che un giorno essa verrà sconfitta.

Per maggiori informazioni: <http://www.escolagerminare.org.br>

Témoigner du passé pour construire un avenir solide (562 parole)

Que pouvons nous tirer de l'histoire? Partout dans le monde, des rescapés et des témoins de tragédies viennent témoigner dans les salles classes, parce qu'ils refusent que leur histoire ne tombe dans l'oubli.

A 82 ans, Nanette Blitz Konig est une rescapée de l'holocauste. Elle se souvient de tout... Les yeux rivés sur ces documents qu'elle a soigneusement conservé, la vieille dame de 82 ans ressort son étoile jaune, ses photos, ses papiers d'identité.. Un trésor contre l'oubli. Cette Hollandaise était l'amie d'Anne Frank. Elle est la dernière à l'avoir vu vivante au camps de Bergen-Belsen en 1945. Après la guerre, Nanette s'est installée au Brésil. Aujourd'hui, inlassablement, elle passe la porte des écoles pour raconter son histoire aux jeunes générations: "J'ai survécu, je ne sais ni comment ni pourquoi. Ce dont je suis sûre, c'est que j'ai hérité d'une mission: celle de raconter au public ce qu'il s'est passé. Mon message est simple: pour que l'holocauste ne se reproduise jamais, les jeunes doivent être des citoyens responsables et conscient de ce qui les entoure."

Caio Tripicchio, un étudiant, est très impressionné par son histoire: "Je pense qu'elle est un exemple de courage pour nous tous. Grâce à elle, nous voyons nos vies différemment. Comparé à son histoire, nos vies sont si belles..."

La photographie est un autre moyen de garder en mémoire la souffrance humaine. Reza Daghati est un photographe iranien reconnu. Il a couvert plusieurs zones de conflits parmi les plus tendues au monde. Avec un appareil photo comme seule arme, Reza est venu parler de photojournalisme responsable aux étudiants du Lycée Français Bonaparte de Doha, au Qatar. Pour lui, la photographie a le pouvoir de changer le monde: "Après avoir passé 30 ans dans les zones de guerre, de conflit et des camps de réfugiés et voir la réalité de ce qui se fait contre les enfants. Donc, commençons pas les enfants et les éduquer pour un meilleur monde."

Malak, une étudiante, a beaucoup appris grâce à ces échanges: "cela m'a appris que la photographie peut être un moyen génial pour faire passer un message, pour faire ouvrir les yeux au monde"

En Italie, la guerre contre la mafia a coûté la vie au célèbre juge Paolo Borsellino. Depuis, sa soeur Rita Borsellino se bat pour que la justice, la légalité et la paix sociale triomphent du crime organisé. Comme d'autres, elle a réussi à partager et à utiliser ses souvenirs douloureux pour provoquer le changement.

Le 19 juillet 1992 à Palerme, une voiture piégée a coûté la vie au juge Paolo Borsellino. En Italie, déclarer la guerre à la mafia a un prix. Après la mort de son frère, Rita Borsellino était anéantie. Puis, malgré la tristesse, elle a décidé de se battre. Aujourd'hui, elle a foi en l'avenir. En parcourant les écoles, notamment en Sicile, là où son frère a été tué, elle essaye de transmettre aux jeunes l'importance de la justice et du respect de la loi.

Elle témoigne: " Dans les écoles, je transmets un message important, mais surtout j'accomplis mon devoir de mémoire. Les souvenirs sont figés à partir du jour où l'événement se produit: c'est la date, l'occasion, l'endroit, et c'est tout. Au contraire, la mémoire nécessite de construire à partir de ce passé, et de le projeter dans l'avenir. Alors seulement on pourra avancer."

TESTI GRUPPO 9 – SESSIONE 12

<http://it.euronews.com/2013/05/31/divise-a-scuola-simbolo-costrizione-o-moda/>

31/05/13 16:49 CET

Uniformes escolares: vestir ou não vestir? (140 parole)

Sejam calças de caqui e camisas brancas; vestidos azuis ou fatos de marinho, será que o que vestimos influencia a forma como aprendemos? Trata-se de um tema controverso que estimula o debate entre estudantes, pais e professores, todos com ideias muito próprias sobre a importância dos uniformes escolares.

Em Learning World comparamos a experiência sul-africana em que os uniformes escolares são vistos como fatores que ajudam a eliminar as diferenças sociais ao mesmo tempo que encorajam a disciplina.

Aurora Velez entrevista Andrea Precht, perita chilena em Educação que alerta para os problemas que as famílias com menos recursos enfrentam quando têm que investir em uniformes para os filhos.

Finalmente, deitamos um olhar à situação no Japão onde os uniformes escolares se transformaram em objetos de moda apropriados pela juventude numa busca incessante de individualização.

Divise a scuola: simbolo, costrizione o moda (348 parole)

Quanto conta l'abbigliamento a scuola? Il dibattito sull'importanza delle divise è molto sentito da studenti, genitori e insegnanti, perché tocca i temi della disciplina, dell'individualismo e delle differenze sociali. Le uniformi dovrebbero essere obbligatorie? O sono qualcosa di anacronistico?

Sudafrica: una divisa per promuovere l'uguaglianza

In Sudafrica le divise sono obbligatorie in molte scuole e rappresentano un'eredità della dominazione britannica. In un Paese che porta ancora le ferite

della segregazione razziale, le uniformi sono viste come un simbolo, un mezzo per promuovere l'uguaglianza.

La Phumulani Secondary School di Katlehong, a 35 chilometri a est di Johannesburg, aprì i battenti nel 1993, mentre ancora infuriavano gli scontri fra le opposte fazioni politiche, prima dell'elezione nel 1994 di Nelson Mandela.

I ragazzi oggi vestono una divisa bianca e rossa. Il rosso simboleggia il sangue versato negli anni dell'apartheid, il bianco rappresenta la speranza di chi ha sognato un futuro migliore.

Andrea Precht, esperta in materia di istruzione: “Le divise sono una forma di violenza”

Non tutti sono d'accordo sull'uso delle divise tra le mura scolastiche. Andrea Precht, esperta in materia di educazione, evidenzia come in Cile anche famiglie molto povere siano costrette a fare sacrifici per poter vestire i propri figli con la divisa imposta dalla scuola.

Per Andrea Precht inoltre “è interessante vedere come i giovani boicottino il tentativo di vederli uniformati, una forma di violenza esercitata dalla scuola su di loro: essi infatti personalizzano la loro divisa. Così facendo introducono la loro cultura giovanile all'interno della scuola”.

Giappone: la divisa scolastica è moda

Una volta simbolo di regole e disciplina, oggi l'uniforme scolastica è per molte giovani giapponesi un elemento “fashion” da esibire.

Un grosso contributo al fenomeno è stato dato dalle sexy eroine manga, che hanno reso la tipica gonnellina a pieghe un “must” anche nel resto del mondo, facendo la fortuna di catene di abbigliamento che vendono riproduzioni fashion delle divise originali.

Gli studenti personalizzano e impreziosiscono le loro uniformi scolastiche con propri accessori. E accade sempre più spesso che indossino le loro divise anche fuori dalle mura scolastiche.

L'uniforme, une tradition à la pointe de la mode (362 parole)

L'impact de l'uniforme sur la scolarité des jeunes et son utilité dans la gestion des disparités sociales est un débat sans cesse relancé dans les milieux scolaires et au sein des familles. Pour certains, le caractère obligatoire de ces tenues est nécessaire, pour d'autres, il est obsolète.

En Afrique du Sud, où plâne toujours le spectre de l'Apartheid, de nombreuses écoles ont imposé le port de l'uniforme. Selon les défenseurs de cette tenue, elle contribue à créer un climat propice à l'apprentissage, à instaurer une certaine discipline, à effacer les disparités sociales, et à développer un sentiment d'appartenance à une communauté. Pour Shumi Shongowe, le Principal du Lycée Phumulani, “que leur famille soit riche ou pauvre, ils sont tous habillés de la même façon. Aucun élève ne peut avoir honte de sa tenue”.

Mais l'intérêt de porter l'uniforme ne fait pas l'unanimité. L'une des critiques, c'est le coût de cette tenue. “Au Chili, une famille peut dépenser la moitié d'un SMIC pour acheter un uniforme à leur enfant, c'est beaucoup. C'est une dépense supplémentaire qui peut parfois être un frein à la scolarisation des

enfants au sein des familles les plus démunies”, explique Andrea Prescht, docteur en science de l’éducation.

Au Japon, l’uniforme scolaire est devenu un incontournable de la mode. Les étudiants n’hésitent pas à le personnaliser, à y ajouter toute sorte d’accessoires. Par ailleurs, ils sont de plus en plus portés dans les écoles où ils ne sont pas obligatoires ainsi que dans la vie extrascolaire. La culture manga a une grande influence sur cette mode. Le culte voué aux costumes de marin dans ces BD a transformé l’image de l’uniforme: les blazers, les cols montants, les mini jupes sont à la pointe de la mode chez les jeunes. Le sociologue Nobuyuki Mori explique que les Japonais raffolent de ces vêtements, car ils sont porteurs d’unité mais aussi d’individualité: “Aujourd’hui, il est difficile de différencier les uniformes selon les écoles, mais pour les lycéens, l’important, c’est de montrer qu’ils sont étudiants.” A l’origine importé de l’étranger, l’uniforme scolaire japonais est aujourd’hui largement exporté et perçu comme une nouvelle mode en expansion.

TESTI GRUPPO 10 – SESSIONE 15

<http://it.euronews.com/2013/06/14/controlli-alle-frontiere-e-asilo/>
14/06/13 17:13 CET

Novas regras para asilo e espaço Schengen (361 parole)

O Parlamento Europeu aprovou, esta semana, um sistema comum para os requerentes de asilo e um novo pacote de governação do espaço Schengen. Pela primeira vez, as fronteiras internas poderão ser alvo de visitas surpresa.

O relator do novo sistema de avaliação de Schengen, Carlos Coelho, enumera os problemas que as inspeções pretendem detetar: “Problemas de falta de segurança, problemas de procedimentos errados na identificação das pessoas e, às vezes, problemas de introdução ilegal de fronteiras internas naquilo que deve ser um espaço sem fronteiras”.

A reintrodução de controlos só pode ser usada em caso de ameaça grave para a ordem pública ou para a segurança interna ou na sequência de um ataque terrorista. Por si só, a migração não deve ser considerada uma ameaça à segurança interna. A relatora da alteração do Código das Fronteiras Schengen, Renate Weber, explica: “Sou totalmente a favor da luta contra o crime organizado e contra o terrorismo, mas a migração não deveria ser associada a isto. A migração é um fenómeno totalmente diferente, é sobre pessoas que, por várias razões, deixam a sua terra natal e vêm para a União Europeia”.

O Parlamento também aprovou o novo sistema europeu comum de asilo, que visa garantir um acolhimento mais humano. O texto indica que a transferência da pessoa para outro país não deve ser feita se houver risco de tratamento desumano e que a detenção terá de ser justificada. O relator da proposta, Antonio Masip Hidalgo, justifica: “É absolutamente fundamental que se consiga, pela primeira vez, que um requerente de asilo quando chega à Europa não seja preso nem tratado como um criminoso qualquer, mas que tenha um tratamento condigno.”

No âmbito da luta contra a criminalidade e o terrorismo, a polícia dos Estados-Membros e a Europol passam a ter acesso à base de dados com as impressões digitais dos requerentes de asilo. A Comissária para os Assuntos Internos, Cecilia Malmstrom, defende: “Estamos a construir com o Parlamento Europeu controlos muito rigorosos e seguros para que, em certas condições, se possa verificar um nome para saber se essa pessoa é ou não procurada por um crime grave ou terrorismo”.

Controlli alle frontiere e asilo, Strasburgo approva la revisione dello spazio Schengen (341 parole)

Norme comuni per chi chiede asilo e regole più strette per ripristinare i controlli alle frontiere. Dopo un braccio di ferro di oltre 4 anni il Parlamento europeo ha approvato la revisione delle regole sull’asilo e sullo spazio Schengen. Ci saranno controlli a sorpresa per valutare come funziona lo spazio schenghen e sanzionare gli abusi.

Per Carlos Coelho, deputato portoghese del centro destra: “Gli ispettori dovranno controllare che non ci siano problemi di sicurezza, problemi nelle procedure di identificazione delle persone, e se sono state introdotte illegalmente frontiere interne laddove non ce ne dovrebbero essere”

Dopo le polemiche per il grande afflusso di immigrati della primavera araba, ora il testo precisa che queste circostanze non devono essere considerate una minaccia, i controlli alle frontiere interne restano un’eccezione per periodi ben limitati.

“Sono a favore della lotta al crimine organizzato e al terrorismo ma l’immigrazione non dovrebbe mai essere considerata in questo contesto” afferma Renate Weber “ l’immigrazione è un fenomeno diverso. si tratta di persone che per diverse ragioni lasciano la patria e arrivano in Europa”

A completare lo spazio Schengen arrivano le nuove regole in materia d’asilo che fissa i diritti di base per i richiedenti e impone procedure comuni, una domanda d’asilo dovrà essere valutata entro sei mesi.

“E’ fondamentale aver raggiunto questo obiettivo: quando un richiedente asilo arriva per la prima volta in Europa, non dovrà essere arrestato e trattato come come un prigioniero, non dovrà essere considerato un criminale ma dovrà essere trattato con considerazione” afferma l’eurodeputato spagnolo Antonio Masip Hidalgo.

Per prevenire azioni terroristiche, tuttavia, le polizie nazionali avranno un maggior accesso alla banca dati delle impronte digitali, Eurodac, creata per evitare il turismo dell’asilo, domande presentate in più stati.

“Insieme al Parlamento europeo” dice il commissario agli affari interni Cecilia Malmstrom “ stiamo costruendo un sistema di controlli efficienti per verificare, in alcune circostanze, se una persona sia ricercata per gravi crimini o atti di terrorismo”

Le nuove regole entreranno in vigore nel 2015.

Schengen : les règles revues (330 parole)

Oui à des contrôles renforcés à l'extérieur mais la liberté de mouvement doit être respectée à l'intérieur de l'Union européenne. C'est le principe que viennent renforcer de nouvelles règles votées par le Parlement européen. Parmi les nouvelles mesures, la possibilité de contrôles inopinés aux frontières intérieures.

“ Les inspecteurs analyseront les problèmes de manque de sécurité, de procédures dans l'identification des personnes, et parfois aussi des problèmes de réintroduction illégale de frontières dans ce qui est censé être un espace sans frontières “, explique l'eurodéputé PPE Carlos Coelho.

Rétablir les contrôles reste possible en cas de menace grave pour l'ordre public ou la sécurité. La durée pourra même être portée à six mois. Mais gare aux amalgames, avertit la libérale Renate Weber :

“ Je suis totalement en faveur de la lutte contre le crime organisé et la lutte contre le terrorisme, mais la migration ne devrait jamais y être liée. La migration est un phénomène tout à fait différent. Il s'agit de gens qui pour des raisons diverses quittent leur pays et viennent dans l'Union européenne. “

Les règles sont aussi renforcées pour protéger les demandeurs d'asile. Pour l'eurodéputé Antonio Masip Hidalgo, une nécessité après certaines dérives vues notamment en Grèce :

“ Il est absolument décisif que nous ayons réussi à faire en sorte que lorsqu'un demandeur d'asile arrive pour la première fois en Europe, il ne soit pas arrêté et traité comme un prisonnier, qu'il ne soit plus traité comme un vulgaire criminel, mais qu'il soit traité avec considération. “

Les polices nationales et Europol auront désormais accès à la base de donnée Eurodac qui centralise les empreintes digitales des demandeurs d'asile. La commissaire européenne Cecilia Malmström dit néanmoins avoir veillé à un usage mesuré de ces données :

“ Nous avons travaillé avec le Parlement européen et nous avons veillé à ce que cet accès se fasse dans des conditions strictes, si la personne est recherchée pour criminalité ou pour terrorisme. “

ALLEGATO VI

Testo in rumeno / 1



O navă de croazieră italiană cu 4.200 de persoane la bord a naufragiat în noaptea de vineri spre sâmbătă, în apele Mării Mediterane, bilanțul provizoriu arătând trei morți, 40 de răniți și mai multe persoane dispărute, cel mai probabil decedate.

Testo in rumeno / 2

VIDEO FASCINANT

Cum se scurge timpul în Calea Lactee

Un fotograf american a realizat un filmuleț în care arată modul cum se văd stelele de-a lungul a 24 de ore. această mișcare este imposibil de văzut cu ochiul liber, din cauza vitezei percepute mici, dar în filmul americanului totul se vede perfect cu ajutorul tehnologiei.

Randy Halverson a realizat aceste imagini pe cerul statului său natal, Dakota, fotografiind stelele cu o expunere de 20-30 de secunde, după cum a explica pentru presa britanică.

“Ne-a permis să vedem galaxia noastră, Calea Lactee, și alte fenomene, cum ar fi trecerea unui meteorit și Aurora Boreală”, a spus Halverson.

Video-ul complet poate fi cumpărat de pe site-ul americanului, www.dakotalapse.com, mai jos fiind o variantă de doar patru minute.

ALLEGATO VII

EVALUACIÓN PARCIAL DEL CURSO

PÁGINA: EVALUACIÓN DE ASPECTOS ACADÉMICOS

1. Calificación parcial del curso “¡Lectura simultánea en francés, italiano, portugués y catalán!: Intercomprensión” 2013

Pregunta respondida	13
Pregunta omitida	0

	Porcentaje de respuestas	Cuenta de respuestas
Muy bueno	69.2%	9
Bueno	30.8%	4
Deficiente	0.0%	0
Malo	0.0%	0

Por favor indíquenos los aspectos que considere se han destacado y los que podrían mejorarse

8

1. Muy pronto los participantes hemos adquirido la confianza necesaria para realizar las actividades individuales y de grupo. Al principio me pareció que podría ser difícil el manejo simultáneo de 4 idiomas, pero este temor desapareció pronto. La orientación de la profesora ha sido excelente.
Fri, Jul 12, 2013 8:32 AM
2. Me parece que los contenidos de las lecturas son muy interesante y ayudan a alimentar el debate que se crea en torno a ellos. Me parece que con respecto a las cosas que se podrían mejorar, se podría trabajar la fonética de los idiomas porque es (para mí) un tema que no se puede dejar de lado.
Thu, Jul 11, 2013 10:19 AM
3. Una propuesta muy innovadora y desafiante para el alumno.
Wed, Jul 10, 2013 5:10 PM
4. Destacado: La metodología de trabajo; las competencias de la docente; la temática del curso
Wed, Jul 10, 2013 10:32 AM
5. La metodología es novedosa, funciona y la profesora es excelente!
Tue, Jul 9, 2013 10:22 AM
6. A veces hay discusiones muy extensas que alargan mucho la clase. Más puntualidad para comenzar la clase
Fri, Jul 5, 2013 10:56 PM

El curso ofrece un espacio para aprender sobre gramáticas, estructura, raíces, cultura y geografía de los países y sus cuatro lenguas respectivas. Preferiría que hubiéramos

1. tenido el libro original y no en fotocopias, aunque sé que eso habría elevado el costo del curso. Fri, Jul 5, 2013 10:43 PM
2. Bastante buena la intencion de hacer ver desde otra perspectiva la lectura de lenguas extranjeras. Podria ser util hacer enfasis en raices greco latinas que podrian tener en comun los idiomas. Fri, Jul 5, 2013 6:38 PM

1. Generalidades sobre la profesora Anna Bertelli					
				Pregunta respondida	13
				Pregunta omitida	0
	Muy Bueno	Bueno	Deficiente	Malo	Valoración de calificación
Dominio del tema	84.6% (11)	15.4% (2)	0.0% (0)	0.0% (0)	13
Metodología de las sesiones	69.2% (9)	30.8% (4)	0.0% (0)	0.0% (0)	13
Capacidad para motivar y transmitir ideas	76.9% (10)	23.1% (3)	0.0% (0)	0.0% (0)	13
La profesora está cumpliendo puntualmente con los horarios del curso	92.3% (12)	7.7% (1)	0.0% (0)	0.0% (0)	13

2. Contenidos, objetivos y pertinencia					
				Pregunta respondida	13
				Pregunta omitida	0
	Totalmente	Parcialmente	No		Valoración de calificación
Los objetivos del curso se están cumpliendo	84.6% (11)	15.4% (2)	0.0% (0)		13
Los temas desarrollados han sido de su interés	69.2% (9)	30.8% (4)	0.0% (0)		13
El curso está cumpliendo sus expectativas	76.9% (10)	23.1% (3)	0.0% (0)		13

EVALUACIÓN FINAL DEL CURSO

PÁGINA: EVALUACIÓN DE ASPECTOS ACADÉMICOS

1. Calificación parcial del curso “¿Lectura simultánea en francés, italiano, portugués y catalán!: Intercomprensión” 2013

Pregunta respondida	12
Pregunta omitida	0

	Porcentaje de respuestas	Cuenta de respuestas
Muy bueno	83.3%	10
Bueno	16.7%	2
Deficiente	0.0%	0
Malo	0.0%	0

Por favor indíquenos los aspectos que considere se han destacado y los que podrían mejorarse

8

1. El horario. Agradezco que hayan atendido mi solicitud del refrigerío. Estuvo delicioso y oportuno para una noche larga y fría. Thu, Jul 25, 2013 10:47 AM
 2. Despierta curiosidad, mantiene el interés y muestra resultados. Thu, Jul 25, 2013 10:47 AM
 3. Se podría mejorar un poco la metodología utilizada en las clases; a veces se volvía monótono. Thu, Jul 25, 2013 10:46 AM
 4. Excelente la profesora, se generó un ambiente muy amable y de confianza para realizar las distintas actividades propias del curso. Thu, Jul 25, 2013 10:46 AM
 5. Fue un curso que propicio el aprendizaje a partir de la iniciativa individual y la posterior construcción colectiva. Se nutrió de la diversidad del grupo, tanto en edad como en formación académica. permitio debates con ocasión de los contenidos de las lecturas. Thu, Jul 25, 2013 10:45 AM
 6. el horario podría mejorarse, de resto el curso fue muy bueno Thu, Jul 25, 2013 10:45 AM
 7. Destacado: La calidad didáctica y pedagógica de la profesora, su capacidad de motivar y la Calidad Humana de la que en todo momento hizo gala; así como el estilo de manejar y realizar los procesos de enseñanza aprendizaje. Sun, Jul 21, 2013 12:56 AM
 8. El libro, la profe muy bueno. Las lecturas medio bobitas, el horario por mejorar ! Fri, Jul 19, 2013 7:18 PM
-

1. Generalidades sobre la profesora Anna Bertelli					
				Pregunta respondida	12
				Pregunta omitida	0
	Muy Bueno	Bueno	Deficiente	Malo	Valoración de calificación
Dominio del tema	91.7% (11)	8.3% (1)	0.0% (0)	0.0% (0)	12
Metodología de las sesiones	66.7% (8)	33.3% (4)	0.0% (0)	0.0% (0)	12
Capacidad para motivar y transmitir ideas	75.0% (9)	25.0% (3)	0.0% (0)	0.0% (0)	12
La profesora está cumpliendo puntualmente con los horarios del curso	91.7% (11)	8.3% (1)	0.0% (0)	0.0% (0)	12

2. Contenidos, objetivos y pertinencia					
				Pregunta respondida	12
				Pregunta omitida	0
	Totalmente	Parcialmente	No		Valoración de calificación
Los objetivos del curso se cumplieron	91.7% (11)	8.3% (1)	0.0% (0)		12
Los temas desarrollados fueron de su interés	75.0% (9)	25.0% (3)	0.0% (0)		12
El curso cumplió con sus expectativas	83.3% (10)	16.7% (2)	0.0% (0)		12

ALLEGATO VIII

¡"Lectura simultánea en francés, italiano, portugués y catalán: Intercomprensión"

Por favor, contesta el cuestionario de la forma más puntual posible (¡sólo te tomará unos pocos minutos!). Es, para nosotros, una fuente de información indispensable para la organización del curso y para ti la posibilidad de ser seleccionado y participar en esta grande oportunidad de formación en lenguas.

*Campo obligatorio

A. TU PERFIL (SOBRE TODO LINGÜÍSTICO)

A.1. Sexo: *

- hombre
- mujer

A.2. Estudios: *

(Si estás cursando o has cursado doble carrera, selecciona la principal.)

- antropología
- arquitectura
- arte
- ciencia política
- biología
- diseño
- filosofía
- física
- historia
- literatura/humanidades
- ingeniería(s)
- lenguajes
- matemáticas
- música
- psicología
- química
- administración
- sociología
- Altro:

A.3. ¿Cuál es tu lengua madre? *

(En la opción 'otro' puedes indicar una o más lenguas)

- español
- español y otra lengua

Otro:

A.4. Si la respuesta anterior es 'español y otra lengua', ¿cuál es tu segundo idioma?

- inglés
- francés
- alemán
- italiano
- portugués
- catalán
- Otro:

A.5. ¿Has estudiado en un colegio bilingüe (que no sea la misma lengua de la respuesta anterior)? *

- no
- sí

A.6. Si la respuesta anterior es positiva, ¿cuál es tu segunda lengua de formación escolar?

- inglés
- francés
- alemán
- italiano
- portugués
- catalán
- Otro:

A.7. Si la respuesta a A.4 es negativa, ¿cuáles idiomas extranjeros has estudiado en el colegio?

- inglés
- francés
- alemán
- italiano
- portugués
- catalán
- español
- Otro:

A.8. ¿Cuáles idiomas extranjeros estás actualmente estudiando? *
(en la universidad u otras instituciones)

- inglés

- francés
- alemán
- italiano
- portugués
- catalán
- español
- ninguno
- Otro:

A.9. ¿Has aprendido otros idiomas, fuera de los contextos familia-colegio-universidad? *

- no
- sí

A.10. Si la respuesta anterior es positiva, ¿de cuál(es) idioma(s) se trata?

- inglés
- francés
- alemán
- italiano
- portugués
- catalán
- español
- Otro:

A.11/1. Escoge la opción que mejor te describa [parte 1] *

A. me gusta hacer las cosas solo, las intervenciones de los demás me molestan porque muchas veces no corresponden a cómo yo quiero hacer las cosas. B. aprecio la alternancia de trabajo en autonomía y la colaboración de los compañeros. hay muchas ventajas en ambas modalidades de trabajo. C. prefiero trabajar en pareja o en grupo, siento que aprendo más fácil y más rápido.

- A
- B
- C

A.11/2. Escoge la opción que mejor te describa [parte 2] *

A. me apasiona el estudio de la gramática, pienso que saber de verdad una lengua significa lograr una competencia comunicativa y formal casi nativa. B. pienso que el mejor logro en el estudio de una lengua sea satisfacer objetivo de comunicación prácticos con la gente. ser suficientemente correcto sirve para hacerse entender mejor. C. me apasiona el estudio de las lenguas porque es la forma más directa y efectiva para entrar en contacto con formas de pensar distinta, además de ser una modalidad de conocimiento de sí mismos muy poderosa..

- A
- B
- C

A.11/3. Escoge la opción que mejor te describa [parte 3] *

A. pienso que el profesor de idiomas más competente es el hablante nativo. nadie sabe mejor que el cómo se habla. B. cuando estudio una lengua extranjera necesito un profesor que me diga exactamente qué tengo que hacer y me explique claramente lo que no entiendo. C. mi profesor ideal es alguien que sepa ayudarme a entender cuáles estilos y estrategias de aprendizaje me pertenecen y cuáles son mis aptitudes y mis dificultades. D. pienso que un buen profesor es él que sabe involucrarte en el recorrido, comunicando sentido para lo que se hace.

- A
- B
- C
- D

B. TU 'RELACIÓN' CON LAS LENGUAS ROMANCES

Es muy importante que ahora te concentres en tu COMPETENCIA RECEPTIVA DEL IDIOMA ESCRITO, es decir en cuánto piensas comprender cuando lees en lengua extranjera (sin pensar en tu capacidad de escribirla o en tu competencia de escucha o habla). Relativamente a cada una de las lenguas detalladas en B.1-2-3-4-5, escoge, entre las siguientes, la definición que más se ajusta a lo que piensas es tu nivel. ¡NO CONTESTES EN EL PUNTO RELATIVO A TU LENGUA MADRE!

1. Comprendo un texto escrito muy elemental, descriptivo, formado por frases cortas y expresiones comunes, relativas a datos personales, descripciones familiares o contextos muy concretos. Me considero en un nivel "principiante" (A1).
2. Comprendo un texto escrito elemental, previsible en su desarrollo, compuesto, en su mayoría, por expresiones corrientes. Necesito ayuda para entender palabras menos frecuentes. Me considero en un nivel "principiante-alto" (A2).
3. Comprendo un texto medianamente articulado, que describe situaciones por momentos no previsibles, logro individuar los conceptos principales y hacer simples conexiones. Me considero en un nivel "intermedio" (B1).
4. Comprendo un texto descriptivo bastante complejo y simples textos argumentativos. Logro 'superar obstáculos' de comprensión haciendo hipótesis o 'pidiéndole ayuda' a otros idiomas conocidos. Me considero a un nivel "intermedio-alto" (B2).
5. Comprendo textos descriptivos y argumentativos largos y articulados, sin dificultad, hago rápidas conexiones mentales e inferencias de significados. Me considero a un nivel "avanzado/casi nativo" (C)

IMPORTANTE: CONTESTA LAS RESPUESTAS B.1-2-3-4 SÓLO SI LAS LENGUAS INDICADAS SON, PARA TI, LENGUAS EXTRANJERAS CON LAS CUALES HAS TENIDO ALGÚN CONTACTO.

B.1. Si has tenido contacto con el idioma, ¿cómo describirías tu competencia receptiva escrita en francés?

(no contestes se es tu lengua madre)

1 2 3 4 5

B.2. Si has tenido contacto con el idioma, ¿cómo describirías tu competencia receptiva escrita en italiano?

(no contestes se es tu lengua madre)

1 2 3 4 5

B.3. Si has tenido contacto con el idioma, ¿cómo describirías tu competencia receptiva escrita en portugués?

(no contestes se es tu lengua madre)

1 2 3 4 5

B.4. Si has tenido contacto con el idioma, ¿cómo describirías tu competencia receptiva escrita en catalán?

(no contestes se es tu lengua madre)

1 2 3 4 5

B.5. Si has tenido contacto con el idioma, ¿cómo describirías tu competencia receptiva escrita en español?

(no contestes se es tu lengua madre)

1 2 3 4 5

B.6. ¿Estarías interesado/a en mejorar la competencia receptiva escrita de estos idiomas?

*

- no
- sí

B.7. ¿Por qué?

B.8. ¿Cuánto piensas te podría ser útil tu lengua madre para aprender otras lenguas neolatinas? *

- inútil
- bastante útil
- muy útil
- indispensable

B.9. ¿Por qué?

C. TU INTERÉS POR UN CURSO DE INTERCOMPRENSIÓN

Esta sección del cuestionario quiere averiguar tu interés por un curso diseñado para alcanzar competencias, a nivel intermedio, de comprensión escrita de francés, italiano, portugués y catalán

C.1. ¿Piensas te podría interesar un curso intensivo de IC escrita? *

SI TU RESPUESTA ES NO, NO NECESITAS SEGUIR CON LAS PREGUNTAS. TE AGRADECEMOS TU COLABORACIÓN Y EL ENVÍO DEL CUESTIONARIO.

- no, no estoy interesado/a
- sí, estoy interesado/a
- podría estar interesado/a, pero más adelante

C.2. ¿Por cuál(es) razón(es) estarías interesado/a?

(máximo 3 opciones, incluyendo - eventualmente - 'otro')

- me gusta, en general, la idea de poder leer textos en idiomas extranjeros que no conozco.
- me interesa desarrollar la posibilidad de leer textos en lengua original afines a mis estudios.
- creo que es una buena oportunidad para acercarse a más lenguas y entender cuál te gustaría más aprender 'de verdad'.
- me da curiosidad el enfoque propuesto, por ser una novedad para mí.
- me interesa poder acercarme a idiomas que son cercanos a mi lengua madre y similares entre ellos.
- es una buena oportunidad para aprender saberes de otras culturas.
- pienso que una formación plurilingüe es una contribución a mi crecimiento como 'ciudadano del mundo'.
- pienso que es una forma de desarrollar conocimiento de si mismos como aprendientes y como personas.
- Otro:

C.3. ¿Te gustaría encontrar lecturas de algún tema específico?

- ningún tema en especial, no tengo intereses específicos.
- no tengo preferencias, mis intereses son muy amplios.
- sí, tengo preferencias por temáticas transversales (p.e. el medio ambiente)

sí, tengo preferencias por temáticas marcadas culturalmente (p.e. el concepto de familia en la cultura italiana)

C.4. Si tu respuesta anterior es afirmativa, te gustaría que los textos trataran temas de:
(máximo 3 opciones, incluyendo - eventualmente - tu sugerencia)

- actualidad
- política
- economía
- tiempo libre y deportes
- tradiciones y costumbres, cultura 'popular'
- historia
- cultura 'alta' (arte, literatura, cine...)
- Altro:

**Espacio para cualquier información o comentario adicional. ¡GRACIAS! MERCÍ! GRAZIE!
OBRIGADO! GRÀCIES!**

ALIAS (sólo para los inscritos al curso intersemestral 2013)

Invia

A.1. Sexo:	A.2. Estudios:	A.3. ¿Cuál es tu	A.4. Si la respuesta	A.5. ¿Has	A.6. Si la respuesta	A.7. Si la respuesta
hombre	ingeniería(s)	español		no		inglés, francés
mujer	ciencia política	español	inglés	no		inglés
hombre	arte	español		sí	inglés	
hombre	ingeniería(s)	español		no		inglés
mujer	ingeniería(s)	español		sí	inglés	
hombre	ingeniería(s)	español		no		inglés
mujer	biología	español		no		inglés, francés
mujer	ciencia política	español		no		inglés, francés
mujer	administración	español		no		inglés
hombre	sociología	español		no		inglés
hombre	sociología	español		no		inglés, francés
mujer	ingeniería(s)	español		no		inglés
mujer	lenguajes	español		no		inglés
mujer	derecho	español		no		inglés, francés
hombre	sociología	español		no		inglés
hombre	música	español		no		inglés
hombre	ingeniería(s)	español		no		inglés

A.8. ¿Cuáles	A.9. ¿Has	A.10. Si la	A.11/1. Escoge la	A.11/2. Escoge la	A.11/3. Escoge la	B.1. Si has tenido
inglés, portugués	no		B	C	D	1
ninguno	no		B	C	C	1
ninguno	sí	francés, italiano	B	B	D	2
ninguno	no		B	B	C	1
portugués	sí	portugués	A	B	C	
inglés, alemán	no		B	C	D	2
inglés, portugués	no		B	C	A	1
ninguno	no		B	C	A	2
ninguno	no		B	B	B	
ninguno	no		A	B	C	2
ninguno	no		B	C	C	2
ninguno	sí	francés	B	C	D	4
francés	sí	alemán	A	C	D	5
ninguno	sí	italiano	B	C	D	1
ninguno	sí	francés	B	C	D	2
inglés, francés	no		B	B	D	2
ninguno	sí	alemán	B	C	C	1

B.2. Si has tenido	B.3. Si has tenido	B.4. Si has tenido	B.5. Si has tenido	B.6. ¿Estarías	B.7. ¿Por qué?	B.8. ¿Cuánto
1	3			sí	Pese a estudiar	muy útil
				sí	La escritura es el	bastante útil
3	1	1		sí	1. Me gustaría leer	indispensable
	2			sí	Porque en los	indispensable
	2			sí	Considero que me	muy útil
2	3	1		sí	Aportaría en mi	bastante útil
2	4	1		sí	Comprensión de	muy útil
				sí	Por que me gustaría	indispensable
	1			sí	Me parece	bastante útil
1	2	1		sí	Me permite tener	bastante útil
1	2	1		sí	Quisiera leer	muy útil
1	1	1		sí		muy útil
3	3	3	3	sí	Porque me permitirá	bastante útil
4	3	3	3	sí	El tiempo dedicado	bastante útil
1	1	1	1	sí	Para continuar con	indispensable
				sí	porque con estos	muy útil
1	1	1	1	sí	para tener un	muy útil

B.9. ¿Por qué?	C.1. ¿Piensas te	C.2. ¿Por	C.3. ¿Te gustaría	C.4. Si tu	Espacio para	ALIAS (sólo para
Porque todos esos	sí, estoy	me gusta, en	no tengo			pierre
Todas estas idiomas	sí, estoy	me interesa	no tengo		La pregunta A2	patricia
Dentro de mi	sí, estoy	me interesa	sí, tengo	política, historia,	Me interesa mucho	javier
Porque las 5	sí, estoy	creo que es una	sí, tengo	actualidad, tiempo		giorgio
Porque según	sí, estoy	me gusta, en	no tengo	tradiciones y		ana lucia
Guarda parecidos	sí, estoy	me gusta, en	no tengo	economía,	Me parece muy	Jeisson Avila
Son lenguas	sí, estoy	me gusta, en	ningún tema en			laurangon
porque hay muchas	podría estar	me da curiosidad el	sí, tengo	actualidad,	Gracias a usted por	étoile
porque tiene	sí, estoy	me gusta, en	ningún tema en			Mandi
	sí, estoy	me gusta, en	no tengo			Bastian
Por las similitudes	sí, estoy	me interesa	sí, tengo	actualidad,		Michelangelo
	sí, estoy	me gusta, en	no tengo			nataly
	sí, estoy	me gusta, en	sí, tengo	política, economía,		Melissa
En mi profesión los	sí, estoy	pienso que una	sí, tengo	actualidad, política,	Encontré una buena	Lucciana
Considero que	sí, estoy	me gusta, en	no tengo	tiempo libre y		GARIBALDI
porque todas estas	podría estar	me interesa	no tengo	tiempo libre y		Alejandro
porque facilita	sí, estoy	me da curiosidad el	sí, tengo	actualidad, historia,		eugenio

INTERCOMPRESIÓN DE LENGUAS ROMANCES

CUESTIONARIO DE INICIO CURSO

Este segundo cuestionario es tu punto de partida en el recorrido de formación que te propone este curso. Su función no es sólo la de proporcionarnos datos para nuestra investigación. Va a ser fundamental para la comprensión de tu mismo proceso de acercamiento a las cuatro lenguas-culturas que te proponemos y para una reflexión acerca de ello.

IMPORTANTE: recuerda que no hay respuestas correctas y respuestas equivocadas. El beneficio que le puedas sacar reside únicamente en responder en toda sinceridad. Gracias.

*Campo obligatorio

ALIAS (será tu 'identidad' en el utilizo de datos en la investigación) : *

1. ¿Antes de esta propuesta, habías escuchado hablar del enfoque didáctico de la Intercomprensión? *

2. Elige tu motivación principal a la participación en este curso: *

- es un interés personal (razones afectivas, de viaje ecc.)
- necesito mejorar mis competencias para mis estudios
- es una buena inversión para mi formación general
- me parece una buena alternativa a un curso 'tradicional' de idiomas
- Otro:

3. Normalmente, ¿se te dificulta acercarte a lenguas desconocidas? *

- sí, normalmente me genera inconformidades
- no, normalmente es algo que no me genera inconformidad

4. Si has contestado afirmativamente a la pregunta 3., precisa:

1. nunca, 2. a veces, 3. a menudo, 4. siempre

	1	2	3	4
A. siempre pienso que eso va ser demasiado difícil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B. siempre necesito que alguien me confirme que comprendí correctamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C. me bloqueo				

inmediatamente cuando no comprendo algo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D. no tengo problemas en la comprensión, pero ¡no me pidan pronunciar ni una palabra!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E. no me gusta tener que ver con una lengua que no conozco 'lo suficiente'	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. ¿Qué piensas acerca de esta propuesta de desarrollo de competencias de lectura de textos en distintas lenguas al tiempo? *

- Muy atrevida: quiero ver lo que pasa
- Atrevida, sin embargo estimulante
- Novedosa y bastante curiosa
- Interesante, espero que resulte acertada
- Muy al día con las actuales necesidades... ¡Alfin alguien lo pensó!
- No tengo opiniones

6. Si piensas genericamente en las lenguas romances, ¿qué te llama más la atención? *

- las diferencias entre ellas, me preocupa que una interfiera con la otra
- lo que puedan tener en común, que es de mucha ayuda para transferir conocimientos
- nunca me lo he preguntado

7. Si piensas genericamente en las lenguas romances, sientes que es más difícil acercarte a: *

1. fácil, 4. difícil

	1	2	3	4
el léxico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la ortografía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la organización textual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
las referencias culturales contenidas en los textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. ¿Cuánto piensas te será útil tu lengua madre para aprender a leer las otras lenguas? *

- inútil
- bastante útil
- muy útil
- indispensable

9. Si piensas que tu lengua madre tenga cierto grado de utilidad (tu respuesta anterior), clasifica las siguientes afirmaciones:

1. para nada relevante, 2. mediamente relevante, 3. bastante relevante 4. muy relevante

	1	2	3	4
A. es una ayuda para entender el significado de palabras de origen latina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B. es una ayuda a nivel gramatical, porque los idiomas romances tienen el mismo orden de palabras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C. es una ayuda por las similitudes de la organización textual: un texto en un idioma romance nunca te resulta completamente 'desconocido'	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D. es una ayuda en cuanto estamos hablando de lengua escrita; sería diferente si se tratara de lengua hablada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E. es una ayuda porque culturalmente pertenece a la misma familia y tiene, consecuentemente, referencias culturales comunes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Clasifica los siguientes idiomas según tu percepción de 'cercanía' al español. *

1. lejano, 4. cercano

	1	2	3	4
francés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
italiano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
portugués	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
catalán	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Clasifica los siguientes idiomas según tu percepción de 'cercanía' al español. [francés]

12. Clasifica los siguientes idiomas según tu percepción de 'facilidad' de comprensión escrita. *

1. menos fácil, 4. más fácil

1 2 3 4

francés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
italiano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
portugués	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
catalán	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Clasifica los siguientes idiomas según tu percepción de 'facilidad' de comprensión escrita. [catalán]

Te agradecemos cualquier comentario adicional.

Invia

ALIAS (será tu	1. ¿Antes de esta	2. Elige tu	3. Normalmente,	4. Si has	4. Si has	4. Si has
Michelangelo	No en relación con	me parece una	sí, normalmente me	4	2	2
laurangon	No	es un interés	no, normalmente es			
Lucciana	No, en ningún	necesito mejorar mis	no, normalmente es			
Patricia	No	me parece una	no, normalmente es			
GARIBALDI	No, aunque me	es una buena	no, normalmente es			
Mandi	No	me parece una	no, normalmente es			
Alejandro	No	es un interés	sí, normalmente me	2	2	2
ana quiiano	No había escuchado	necesito mejorar mis	sí, normalmente me	2	4	2
Bastian	Nunca había	necesito mejorar mis	sí, normalmente me	3	4	2
nataly	No	es un interés	no, normalmente es			
Eugenio	No.	es un interés	no, normalmente es			
Jeisson Avila	Habia escuchado	es una buena	no, normalmente es			
javier	No lo habia	es un interés	no, normalmente es	1	3	2
étoile	No	es un interés	sí, normalmente me	2	2	4
Giorgio	No	es una buena	sí, normalmente me	2	3	4
Pierre	No	es un interés	no, normalmente es			
melissa	No	necesito mejorar mis	no, normalmente es			

4. Si has	4. Si has	5. ¿Qué piensas	6. Si piensas	7. Si piensas	7. Si piensas	7. Si piensas
3		1 Muy al día con las	lo que puedan tener	2	3	2
		Muy al día con las	lo que puedan tener	1	3	4
		Novedosa y	nunca me lo he	1	1	4
		Muy atrevida: quiero	lo que puedan tener	1	2	3
		Interesante, espero	lo que puedan tener	3	2	3
		Novedosa y	lo que puedan tener	2	4	4
2	1	Interesante, espero	lo que puedan tener	1	2	4
2	1	Atrevida, sin	lo que puedan tener	2	3	3
3	3	Interesante, espero	lo que puedan tener	3	3	2
		Novedosa y	lo que puedan tener	1	2	4
		Novedosa y	lo que puedan tener	2	4	3
		Novedosa y	lo que puedan tener	2	3	1
2	1	Muy atrevida: quiero	lo que puedan tener	1	3	3
2	1	Novedosa y	lo que puedan tener	1	4	4
2	2	Novedosa y	lo que puedan tener	4	2	3
		Muy al día con las	lo que puedan tener	1	3	3
		Novedosa y	lo que puedan tener	2	3	3

7. Si piensas	7. Si piensas	8. ¿Cuánto piensas	9. Si piensas que tu	9. Si piensas que tu	9. Si piensas que tu	9. Si piensas que tu
2	1	muy útil	4	3	3	4
2	3	muy útil	4	3	3	2
4	1	muy útil	3	3	3	3
3	3	indispensable	4	2	3	2
2	1	indispensable	3	3	3	4
1	3	bastante útil	4	2	2	1
2	1	muy útil	4	3	1	3
2	4	muy útil	3	2	2	2
3	3	muy útil	3	3	3	3
2	3	bastante útil	3	2	3	2
2	2	muy útil	4	3	2	3
2	2	indispensable	4	3	3	4
2	1	muy útil	3	3	3	4
1	1	muy útil	4	4	4	3
1	3	indispensable	4	3	3	4
3	1	bastante útil	3	2	1	2
2	1	bastante útil	3	2	1	2

9. Si piensas que tu	10. Clasifica los	10. Clasifica los	10. Clasifica los	10. Clasifica los	11. ¿Por qué?	12. Clasifica los
4	1	2	4	3	Mi experiencia	1
1	4	2	1	3	No he tenido	4
3	1	4	4	4	El francés siempre	1
3	2	3	4	1	Por el conocimiento	2
3	4	2	4	2	Considero que el	4
4	1	3	4	2	en mi poco contacto	1
3	3	4	1	2		3
3	3	2	1	4	El portugues lo he	3
2	3	1	3	2	Tomé algunos	3
3	2	4	3	1		2
2	1	2	3	4	El catalán lo asumo	2
2	2	2	4	3		3
4	2	4	4	4	En el francés	2
3	3	3	2	1		3
2	2	3	4	3	El francés es el que,	2
3	4	3	1	2	El portugues es muy	4
3	4	3	1	2		2

12. Clasifica los	12. Clasifica los	12. Clasifica los	13. ¿Por qué?	Te agradecemos
2	4	3	por las identidades	Me entusiasma
2	1	3	El francés es	
4	4	4	Definitivamente para	El curso me parece
3	4	1	Nunca he leído algo	
2	3	2	A partir de mis	Espero que pronto
3	4	2		
1	3	2		
2	1	4	Por cercanía de	
1	3	2		
1	3	2		
4	3	1	En este caso	
2	4	4	Palabras muy	Seria bueno
4	3	4	Aunque tengo	Me parece una gran
3	2	1		
3	4	3	Acercamientos	
3	1	2	El portugues tiene	
1	1	1		

INTERCOMPRESIÓN DE LENGUAS ROMANCES

CUESTIONARIO PRE-LECTURA/1

Te estaremos periódicamente pidiendo que contestes los siguientes puntos, que tienen como objetivo tu confrontación con los mecanismos de comprensión que activas en el momento en que te acercas a un texto.

Recuerda que no hay respuestas correctas o equivocadas. La validez del resultado depende únicamente de tu disposición y franqueza.

*Campo obligatorio

ALIAS: *

1. ¿Qué haces normalmente ANTES de leer? *

Ordena las opciones según la frecuencia: 1=(casi) nunca, 2=ocasionalmente, 3=con (cierta) frecuencia 4=(casi)siempre.

	1	2	3	4
A. Observo la estructura del texto (título, subtítulos, número de párrafos, eventuales imágenes) y hago hipótesis acerca de su contenido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B. Trato de acordarme eventuales textos similares que ya pueda haber leído	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C. Pienso en mi experiencia y/o conocimientos acerca del tema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D. Me pregunto cómo voy a leer y con cuáles objetivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. ¿Qué haces normalmente MIENTRAS lees? *

Ordena las opciones según la frecuencia: 1=(casi) nunca, 2=ocasionalmente, 3=con (cierta) frecuencia 4=(casi)siempre.

	1	2	3	4
A. Leo lentamente y atentamente para entender lo más posible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B. Si se me va la				

concentración me devuelvo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C. Evidencio la información que más me interesa para memorizar mejor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D. Trato de encontrar relaciones entre las varias informaciones y/o nociones contenidas en el texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E. Analizo mi comprensión en el caso la información resulte conflictual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F. Me concentro en la forma y traduzco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. ¿Cómo te sientes cuando no comprendes 'suficientemente'? *

- deprimido, se me va la motivación
- me vuelvo nervioso, me hace sentir incómodo
- tranquilo, no me genera problemas
- me da curiosidad, me gusta el 'desafío'

4. ¿Cuánto te importa, en general, 'comprenderlo todo'? *

- me incomoda no comprender cada palabra
- prefiero siempre comprender lo más posible
- no me molesta una comprensión 'general' del tema
- Altro:

5. ¿Qué haces cuando quieres 'comprender' más? *

Ordena las opciones según la frecuencia: 1=(casi) nunca, 2=ocasionalmente, 3=con (cierta) frecuencia 4=(casi)siempre.

	1	2	3	4
A. busco palabras en el diccionario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B. vuelvo a leer buscando conexiones con informaciones anteriores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C. me pregunto si alguna palabra (de la misma lengua) que ya conosco me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

pueda ayudar				
D. me pregunto si alguna palabra (de otra lengua) que ya conosco me pueda ayudar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E. me pregunto si alguna palabra de mi lengua madre me pueda ayudar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F. sigo leyendo y, a veces, el significado se aclara solo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
G. hago hipótesis acerca del significado de las palabras que no entiendo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
H. Si posible, le pido colaboración a un compañero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J. Si posible, le pido colaboración al profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Invia

INTEGRAZIONE A QpreL 2,3

<p>6. ¿Sientes que tus expectativas acerca de tu proceso de lectura se están modificando? *</p> <p><input type="radio"/> no sé</p> <p><input type="radio"/> no</p> <p><input type="radio"/> algo está pasando</p> <p><input type="radio"/> sí</p> <p><input type="radio"/> Altro: <input type="text"/></p>

INTEGRAZIONE A QpreL 4

6. Estás al final de tu recorrido. ¿Sientes que tus expectativas acerca de tu proceso de lectura se han modificando? *

- no sé
- no
- sí
- Altro:

7.a. Si tu respuesta a la pregunta 6. es sí, especifica:

- teniendo ya hecho un recorrido, me pongo nervioso/a si no recuerdo cosas que sé que ya vimos
- me he vuelto más exigente conmigo mismo/a, quiero entender cada vez más
- me he vuelto más fresco, sé que le puedo hacer
- ya no tengo expectativas puntuales, conozco el proceso y estoy abierto/a para ver lo que pasa
- Altro:

7.b. Si tu respuesta a la pregunta 6. es sí, especifica:

- estoy siempre más amañado/a con las características de las lenguas
- siento que me gusta más comprender 'globalmente', no necesito entrar en detalles...
- siento que la información que tengo acerca de las lenguas ya es más que suficiente. no necesito más.
- siento que me gusta siempre más la comprensión analítica, me da siempre más curiosidad entrar en el significado de las palabras en el contexto
- me encanta la posibilidad de comparar significados y estructuras de las varias lenguas

7.c. Si tu respuesta a la pregunta 6. es sí, especifica. Las incursiones dentro de los contextos culturales:

- ... han afectado negativamente mi forma de leer el texto
- ... no han cambiado mi forma de leer el texto
- ... han cambiado mi conciencia con respecto al texto. ya sé que no se trata sólo de traducir palabras
- ... han cambiado mi forma de leer el texto: me he vuelto más exigente con respecto a la profundización de la información

tipologia q	ALIAS	1a	1b	1c	1d	2a	2b	2c	2d	2e	2f	3
1 pre-lectura	alejandro	2	1	2	1	4	2	3	4	3	2	deprimido,
1 pre-lectura	ana	1	2	3	1	4	4	3	3	2	2	me vuelvo
1 pre-lectura	bastian	2	2	3	2	4	4	4	3	2	3	me vuelvo
1 pre-lectura	étoile	2	2	3	3	4	4	3	4	3	3	me vuelvo
1 pre-lectura	eugenio	2	3	4	1	3	4	2	4	3	2	me da curi
1 pre-lectura	garibaldi	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	me da curi
1 pre-lectura	giorgio	4	3	2	3	4	4	3	2	3	3	me vuelvo
1 pre-lectura	javier	2	2	3	3	4	4	4	4	3	4	tranquilo, r
1 pre-lectura	jeisson	3	2	3	3	3	3	4	4	4	3	me da curi
1 pre-lectura	laurangon	4	3	3	1	3	4	2	3	2	2	tranquilo, r
1 pre-lectura	lucciana	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	me da curi
1 pre-lectura	mandi	1	2	2	3	4	4	4	2	2	1	tranquilo, r
1 pre-lectura	melissa	4	4	3	2	3	4	3	4	3	4	me da curi
1 pre-lectura	micelangelo	2	3	3	3	3	4	4	4	3	3	tranquilo, r
1 pre-lectura	nataly	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	tranquilo, r
1 pre-lectura	patricia	3	4	3	1	3	3	4	4	4	2	me da curi
1 pre-lectura	pierre	2	3	4	1	2	3	3	3	2	2	me vuelvo
2 pre-lectura	alejandro	3	1	1	1	3	2	2	3	3	2	deprimido,
2 pre-lectura	ana	1	2	3	1	4	4	3	3	2	2	me vuelvo
2 pre-lectura	bastian	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	me vuelvo
2 pre-lectura	étoile	2	1	2	3	2	4	4	4	4	3	me da curi
2 pre-lectura	eugenio	4	3	3	2	3	4	2	4	3	2	me da curi
2 pre-lectura	garibaldi	4	3	3	4	4	3	4	3	4	4	tranquilo, r
2 pre-lectura	giorgio	4	3	3	4	4	4	3	3	3	2	me vuelvo
2 pre-lectura	javier	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	tranquilo, r
2 pre-lectura	jeisson	4	2	3	2	3	3	4	4	4	3	me da curi
2 pre-lectura	laurangon	3	3	3	2	3	4	3	3	3	3	tranquilo, r
2 pre-lectura	lucciana	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	tranquilo, r
2 pre-lectura	mandi	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	tranquilo, r
2 pre-lectura	melissa	3	4	4	2	3	4	3	4	3	4	tranquilo, r
2 pre-lectura	micelangelo	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	tranquilo, r
2 pre-lectura	nataly	2	3	3	2	3	4	3	3	3	3	me vuelvo
2 pre-lectura	patricia	4	3	3	2	3	4	4	4	4	3	me da curi
2 pre-lectura	pierre	1	3	3	1	2	1	2	4	3	2	me da curi
3 pre-lectura	alejandro	2	3	2	2	3	3	2	4	3	2	deprimido,
3 pre-lectura	ana	1	2	3	3	3	4	3	3	3	3	me vuelvo
3 pre-lectura	bastian	3	2	2	2	2	3	3	4	3	2	tranquilo, r
3 pre-lectura	étoile	2	3	2	2	4	4	3	4	3	3	me vuelvo
3 pre-lectura	eugenio	2	3	4	3	3	4	2	3	3	1	me da curi
3 pre-lectura	garibaldi	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	me da curi
3 pre-lectura	giorgio	4	2	3	2	4	4	3	2	3	2	me vuelvo
3 pre-lectura	javier	4	4	4	2	4	4	3	3	3	3	tranquilo, r
3 pre-lectura	jeisson	3	3	4	4	4	3	4	4	3	4	me vuelvo
3 pre-lectura	laurangon	3	3	4	2	4	3	3	4	2	3	tranquilo, r

4	5a	5b	5c	5d	5e	5f	5g	5h	5i	6 (q2-3)	6a (q4)	7a (q4)	7b (q4)	7c (q4)
prefiero sie	1	4	2	3	4	3	3	2	2					
prefiero sie	4	4	2	2	3	4	2	3	3					
me incomo	3	3	3	2	3	3	1	1	3					
prefiero sie	3	4	4	3	4	3	4	2	2					
prefiero sie	2	4	3	3	4	3	3	2	2					
prefiero sie	4	3	3	3	4	4	4	3	4					
prefiero sie	2	4	3	3	4	3	3	2	3					
prefiero sie	4	3	3	3	3	4	4	3	3					
prefiero sie	4	3	4	4	4	4	3	3	3					
prefiero sie	4	3	2	3	3	3	2	1	1					
no me mole	3	3	4	4	3	4	4	4	4					
prefiero sie	4	3	1	1	1	4	2	3	3					
prefiero sie	2	3	3	4	3	3	3	1	1					
prefiero sie	2	3	3	3	3	3	3	3	3					
prefiero sie	3	3	3	3	3	3	3	3	2					
prefiero sie	2	4	4	4	4	3	1	3	3					
me incomo	1	2	2	3	3	2	2	1	2					
no me mole	2	4	1	2	2	3	2	2	2	no sé				
prefiero sie	4	3	2	2	3	3	1	3	2	algo est				
prefiero sie	3	3	2	3	3	3	2	1	3	algo es				
prefiero sie	3	4	2	2	4	3	2	2	2	sí				
prefiero sie	2	4	3	3	4	3	4	2	1	sí				
prefiero sie	3	4	3	3	3	4	4	2	3	sí				
prefiero sie	2	3	4	3	4	2	3	3	4	algo est				
prefiero sie	3	4	4	4	4	4	4	3	4	algo est				
prefiero sie	4	3	4	4	4	4	3	3	3	sí				
prefiero sie	2	4	3	3	4	4	3	2	2	sí				
no me mole	4	4	3	4	3	4	3	2	3	sí				
prefiero sie	3	4	3	2	4	3	3	3	3	sí				
prefiero sie	3	4	4	4	4	3	3	1	1	algo es				
prefiero sie	3	4	4	4	4	4	4	3	3	algo est				
prefiero sie	3	3	3	3	3	3	3	3	3	sí				
prefiero sie	3	4	4	3	4	3	3	3	3	sí				
prefiero sie	1	2	2	2	2	2	1	2	3	sí				
no me mole	3	3	1	2	3	2	3	2	2	sí				
prefiero sie	4	2	2	2	3	3	2	3	2	algo est				
no me mole	4	4	3	3	3	4	3	2	3	sí				
prefiero sie	3	4	3	3	4	3	3	3	2	sí				
prefiero sie	1	4	3	3	4	4	3	2	2	sí				
considero q	2	4	4	3	3	4	4	3	3	Cada ve				
prefiero sie	2	4	3	3	4	4	3	2	3	sí				
prefiero sie	4	3	4	4	4	4	3	2	3	sí				
prefiero sie	4	4	4	3	4	4	4	4	3	sí				
prefiero sie	3	4	3	3	4	4	3	2	2	sí				

3 pre-lectura	lucciana	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	me da curi
3 pre-lectura	mandi	4	3	3	4	3	4	4	4	4	3	tranquilo, r
3 pre-lectura	melissa	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	me da curi
3 pre-lectura	michelangelo	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	me da curi
3 pre-lectura	nataly	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	tranquilo, r
3 pre-lectura	patricia	3	4	4	2	4	2	3	4	2	2	tranquilo, r
3 pre-lectura	pierre	1	3	3	1	2	1	3	2	2	2	deprimido,
4 pre-lectura	alejandro	4	2	3	1	4	3	3	4	3	2	tranquilo, r
4 pre-lectura	ana	1	2	3	3	3	3	3	3	3	2	me vuelvo
4 pre-lectura	étoile	2	3	2	1	4	3	3	4	3	2	me vuelvo
4 pre-lectura	eugenio	4	2	2	3	3	4	2	4	4	2	me da curi
4 pre-lectura	garibaldi	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	tranquilo, r
4 pre-lectura	giorgio	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	me vuelvo
4 pre-lectura	javier	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	tranquilo, r
4 pre-lectura	jeisson	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	me da curi
4 pre-lectura	laurangon	3	3	4	2	4	3	2	4	3	3	tranquilo, r
4 pre-lectura	lucciana	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	me da curi
4 pre-lectura	mandi	4	4	3	4	3	2	4	4	4	2	tranquilo, r
4 pre-lectura	melissa	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	me da curi
4 pre-lectura	michelangelo	4	3	2	4	4	3	2	4	4	3	tranquilo, r
4 pre-lectura	nastian	3	2	3	3	2	3	3	4	4	3	me da curi
4 pre-lectura	nataly	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	tranquilo, r
4 pre-lectura	patricia	2	4	4	3	4	3	4	4	3	2	me da curi
4 pre-lectura	pierre	3	3	3	1	2	1	3	4	3	2	deprimido,
prefiero sie	3	4	4	4	4	3	3	3	algo est			
no me mole	3	4	4	2	3	3	4	4	no sé			
prefiero sie	4	4	4	4	4	4	4	1	2	sí		
prefiero sie	3	4	4	3	4	3	4	2	3	sí		
prefiero sie	2	3	3	3	3	3	3	3	2	algo est		
no me mole	3	4	4	4	4	4	2	3	3	sí		
prefiero sie	1	3	2	3	3	3	2	2	3	sí		
no me mole	2	4	1	2	3	2	3	2	2	sí	me he vu	siento que... no han
prefiero sie	4	3	3	2	3	3	3	4	2	sí	me he vu	siento que... han ca
prefiero sie	3	3	3	3	4	2	2	2	1	sí	me he vu	siento que... han ca
Dependien	2	4	4	4	4	4	4	3	2	sí	me he vu	siento que... han ca
prefiero sie	3	4	4	4	4	4	4	2	3	sí	me he vu	siento que... han ca
prefiero sie	3	4	4	4	4	3	4	2	2	sí	me he vu	estoy sien... han ca
no me mole	4	4	4	4	4	4	4	2	3	sí	me he vu	siento que... han ca
prefiero sie	4	3	4	4	4	4	4	4	4	sí	me he vu	siento que... han ca
no me mole	3	4	3	3	3	4	3	2	2	sí	me he vu	estoy sien... han ca
no me mole	4	4	2	3	3	4	4	2	3	sí	ya no ten	me encant... han ca
no me mole	4	4	3	3	4	4	4	4	3	sí	me he vu	me encant... han ca
prefiero sie	4	4	4	4	4	4	4	1	2	sí	me he vu	me encant... han ca
prefiero sie	2	4	3	3	4	4	4	2	3	sí	me he vu	siento que me gusta
prefiero sie	3	4	4	4	4	4	3	2	3	sí	me he vu	siento que... han ca
prefiero sie	3	3	3	3	3	3	3	3	2	sí	me he vu	me encant... han ca
prefiero sie	3	4	3	4	4	4	3	4	4	sí	me he vu	me encant... han ca
prefiero sie	1	3	3	3	3	2	2	1	3	sí	me he vu	me encant... han ca

INTERCOMPRESIÓN DE LENGUAS ROMANCES

CUADERNO DE BITÁCORA/1

*Campo obligatorio

ALIAS: *

1. Puedo ordenar los textos de la clase de hoy: *

1=menos difícil, 4=más difícil

	1	2	3	4
Portugués	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Catalán	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Italiano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Francés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. En general, he percibido el 'desafío' de comprender: *

- imposible
- posible pero demasiado cansado
- nivelado con mis exigencias/necesidades
- no hubo desafío, fue demasiado fácil
- Altro:

3. Hoy, después de leer, he pensado en cómo he trabajado y en qué podría hacer, la próxima vez, para mejorar. *

- no
- sí

4. En general, hoy, mi actitud hacia el trabajo ha sido caracterizada por: *

- Ansiedad
- Nervios
- Tranquilidad
- Curiosidad
- Excitación

5/1. Pienso que lo que más me ha ayudado hoy en comprender los textos es: *

1=menos útil, 5=más útil

	1	2	3	4	5
Trabajar el léxico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajar la					

- sí
- NO TRABAJAMOS TEXTO EN CATALÁN

6.3.. En el texto en ITALIANO encontramos implícitos y/o estereotipos culturales: *

- no
- sí
- NO TRABAJAMOS TEXTO EN ITALIANO

6.4. En el texto en FRANCÉS encontramos implícitos y/o estereotipos culturales: *

- no
- sí
- NO TRABAJAMOS TEXTO EN FRANCÉS

7. En general, considero la selección de los contenidos de hoy: *

- poco interesante
- bastante interesante
- muy interesante

8. En general, considero la reflexión cultural de hoy: *

- NO SE HA DADO
- poco interesante
- bastante interesante
- muy interesante

9. En general, después del trabajo de hoy: *

1=no 2=poco 3=bastante 4=sí

	1	2	3	4
A. pienso que sobra hacer reflexiones culturales cuando se quiere comprender un texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

B. pienso que es un aspecto del trabajo de comprensión que no se puede ignorar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

*

ortografía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajar la gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexionar sobre la estructura del texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis conocimientos del tema tratado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5/2. Pienso que lo que más me ha ayudado hoy en comprender los textos es: *

1=menos útil, 5=más útil

	1	2	3	4	5
Trabajar con mi compañero/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las indicaciones del profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las ayudas contenidas en el texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las posibilidad de volver a leer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La posibilidad de escuchar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5/3. Pienso que lo que más me ha ayudado hoy en comprender los textos es: *

1=menos útil, 5=más útil

	1	2	3	4	5
haber entendido cómo funciona el curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
el 'entrenamiento' a la comprensión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
las reflexiones que se hacen en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la confianza que estoy desarrollando en mis competencias de lectura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6.1. En el texto en PORTUGUÉS encontramos implícitos y/o estereotipos culturales: *

- no
- sí
- NO TRABAJAMOS TEXTO EN PORTUGUÉS

6.2. En el texto en CATALÁN encontramos implícitos y/o estereotipos culturales: *

- no

- sí
- NO TRABAJAMOS TEXTO EN CATALÁN

6.3. En el texto en ITALIANO encontramos implícitos y/o estereotipos culturales: *

- no
- sí
- NO TRABAJAMOS TEXTO EN ITALIANO

6.4. En el texto en FRANCÉS encontramos implícitos y/o estereotipos culturales: *

- no
- sí
- NO TRABAJAMOS TEXTO EN FRANCÉS

7. En general, considero la selección de los contenidos de hoy: *

- poco interesante
- bastante interesante
- muy interesante

8. En general, considero la reflexión cultural de hoy: *

- NO SE HA DADO
- poco interesante
- bastante interesante
- muy interesante

9. En general, después del trabajo de hoy: *

1=no 2=poco 3=bastante 4=sí

	1	2	3	4
A. pienso que sobra hacer reflexiones culturales cuando se quiere comprender un texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

B. pienso que es un aspecto del trabajo de comprensión que no se puede ignorar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

*

C. siento siempre				
-------------------	--	--	--	--

más curiosidad
en profundizar la
comprensión de
estos puntos



*

D. considero
interesante pero
demasiado
pesado hacer
reflexiones
culturales en un
trabajo de
comprensión
lingüística'



10. Quiero profundizar mis opiniones con respecto al punto 9:

11. En general, con respecto al mi trabajo de hoy me siento: *

- decepcionado
- regular
- en general, contento
- totalmente satisfecho

12. En general, considero mi nivel de comprensión de hoy: *

- insuficiente
- regular
- medianamente satisfactoria
- bastante satisfactoria

Mis anotaciones adicionales acerca de la clase del día:

Invia

(QpostL 1)

ALIAS:	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	2. En general, he	3. Hoy, después de
Bastian	1	1	4	2	posible, pero	sí
Patricia	1	2	4	3	posible pero	sí
Jeisson Avila	1	1	2	2	nivelado con mis	sí
Eugenio	1	2	4	3	posible pero	sí
Giorgio	2	1	4	3	nivelado con mis	sí
javier	2	2	1	3	nivelado con mis	sí
Melissa	2	3	4	1	nivelado con mis	sí
Lucianna	4	4	4	1	divertido	sí
Michelangelo	2	3	4	1	nivelado con mis	sí
GARIBALDI	1	1	2	1	nivelado con mis	sí
étoile	1	2	4	3	nivelado con mis	sí
Mandi	1	2	4	3	nivelado con mis	sí
Pierre	1	2	3	3	nivelado con mis	sí
nataly	3	2	4	1	nivelado con mis	no
4. En general, hoy,	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo
Curiosidad	3	1	2	4	3	3
Curiosidad	4	2	2	5	4	4
Excitación	5	3	2	5	5	4
Curiosidad	4	1	3	5	2	2
Tranquilidad	3	2	4	5	4	3
Tranquilidad	3	3	3	5	4	3
Curiosidad	4	5	5	4	4	1
Curiosidad	1	1	1	5	5	5
Tranquilidad	2	1	4	5	3	1
Curiosidad	3	2	4	5	5	3
Curiosidad	5	3	3	4	2	5
Curiosidad	5	1	4	3	2	1
Nervios	3	2	2	5	5	2
Tranquilidad	3	2	3	3	3	3
5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo
1	2	4	3	3	2	4
5	5	4	4	5	5	5
4	3	4	5	5	5	5
4	5	3	1	2	3	5
4	4	5	3	4	5	5
4	4	4	4	4	4	5
2	3	4	5	2	3	3
5	5	5	5	5	5	5
3	4	5	2	2	3	4
4	3	5	3	4	5	5
4	3	5	5	3	4	4
2	5	3	4	1	5	2
2	3	3	4	3	3	5
3	4	3	5	3	3	4
5/3. Pienso que lo	6.1. En el texto en	6.2. En el texto en	6.3.. En el texto en	6.4. En el texto en	7. En general,	8. En general,
3 no	no	si	no	muy interesante	bastante interesante	
4 no	no	si	no	bastante interesante	bastante interesante	
5 si	si	si	NO TRABAJAMOS	bastante interesante	muy interesante	
4 si	no	si	no	bastante interesante	bastante interesante	
5 si	si	si	si	bastante interesante	bastante interesante	
4 si	no	si	no	bastante interesante	bastante interesante	
3 si	no	si	NO TRABAJAMOS	muy interesante	muy interesante	
5 si	si	si	NO TRABAJAMOS	bastante interesante	bastante interesante	
5 si	si	si	si	muy interesante	muy interesante	
5 no	no	no	si	bastante interesante	muy interesante	
5 si	no	si	si	muy interesante	muy interesante	
4 si	si	si	si	bastante interesante	bastante interesante	
4 si	si	si	si	bastante interesante	bastante interesante	
4 no	no	si	no	bastante interesante	bastante interesante	

9. En general,	[B. pienso que es	[C. siento siempre	[D. considero	10. Quiero	11. En general, con	12. En general,	Mis anotaciones
3					en general, contento	medianamente	a veces siento que
1					totalmente	medianamente	
4					en general, contento	medianamente	Muy buena, falta
2					en general, contento	medianamente	
2					en general, contento	bastante	
1				Las reflexiones	en general, contento	bastante	
1					en general, contento	medianamente	
1				Me apetece	totalmente	bastante	Continúo
4					totalmente	bastante	
1				Es importante poder	en general, contento	medianamente	
1				Considero	en general, contento	medianamente	me gustaron
1				-	en general, contento	medianamente	.
3					en general, contento	regular	
1					en general, contento	medianamente	

QpostL 2)

ALIAS:	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	2. En general, he	3. Hoy, después de
Bastian	1	1	1	3	1 nivelado con mis	sí
Eugenio	2	1	1	3	4 nivelado con mis	sí
Michelangelo	1	1	1	3	2 nivelado con mis	sí
Patricia	1	1	1	3	4 nivelado con mis	sí
laurangon	1	2	2	3	4 nivelado con mis	sí
Giorgio	1	2	2	3	4 nivelado con mis	sí
étoila	3	1	1	4	2 nivelado con mis	sí
GARIBALDI	1	1	1	2	2 nivelado con mis	sí
Pierre	1	2	2	3	3 nivelado con mis	sí
Mandi	1	2	2	3	4 nivelado con mis	no
ana quiijano	1	2	2	3	4 posible pero	no
javier	2	2	2	3	1 nivelado con mis	sí
Alejandro	1	2	2	4	3 nivelado con mis	sí
Lucciana	1	1	1	1	4 nivelado con mis	sí
melissa	4	4	4	4	1 nivelado con mis	sí
4. En general, hoy,	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo
Tranquilidad	4	1	2	4	2	1
Tranquilidad	5	4	1	3	2	2
Tranquilidad	5	1	4	2	3	2
Ansiedad	5	2	2	5	4	5
Curiosidad	5	1	2	3	4	1
Tranquilidad	4	3	4	3	2	4
Curiosidad	4	1	1	4	1	3
Tranquilidad	3	1	5	5	4	2
Ansiedad	3	2	2	4	4	2
Curiosidad	5	3	4	2	3	3
Ansiedad	1	2	4	3	5	1
Curiosidad	5	3	4	5	4	3
Tranquilidad	5	3	4	1	3	1
Curiosidad	5	1	1	1	5	1
Curiosidad	1	1	1	5	5	1
5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo
5	4	4	3	5	5	4
4	1	5	3	2	3	5
5	1	4	3	2	3	5
4	5	4	3	5	4	5
2	5	3	4	5	4	3
4	5	4	3	4	4	4
3	2	5	5	1	5	2
4	3	5	4	4	4	4
4	3	3	3	2	3	4
4	5	5	5	3	5	2
2	5	3	4	1	3	5
5	2	4	4	5	4	5
5	3	5	4	2	4	3
5	5	5	5	5	5	5
5	5	5	5	5	5	5

5/3. Pienso que lo	6.1. En el texto en	6.2. En el texto en	6.3.. En el texto en	6.4. En el texto en	7. En general,	8. En general,	
4 no	no	no	no	no	bastante interesante	poco interesante	
4 si	si	no	no	no	muy interesante	muy interesante	
4 NO TRABAJAMOS	si	no	si	si	muy interesante	muy interesante	
5 no	si	si	no	no	bastante interesante	muy interesante	
2 si	si	no	no	no	bastante interesante	bastante interesante	
5 si	si	no	si	si	bastante interesante	bastante interesante	
5 NO TRABAJAMOS	si	no	no	no	bastante interesante	muy interesante	
4 si	si	si	si	si	bastante interesante	bastante interesante	
4 si	si	si	si	si	bastante interesante	bastante interesante	
5 si	si	si	si	si	bastante interesante	poco interesante	
4 NO TRABAJAMOS	si	si	si	si	bastante interesante	bastante interesante	
4 no	si	no	si	si	bastante interesante	muy interesante	
3 no	si	no	no	no	bastante interesante	bastante interesante	
5 si	si	si	si	si	bastante interesante	muy interesante	
5 si	si	si	si	si	bastante interesante	bastante interesante	
9. En general,	B. pienso que es	C. siento siempre	D. considero	10. Quiero	11. En general, con	12. En general,	Mis anotaciones
2					en general, contento	medianamente	
1					en general, contento	bastante	
1					totalmente	bastante	
1					en general, contento	regular	
1					en general, contento	medianamente	
2					en general, contento	medianamente	
1					en general, contento	bastante	Hoy trabajamos
1					en general, contento	bastante	
3					en general, contento	regular	
2					en general, contento	medianamente	
2					regular	regular	
1				La reflexión es	en general, contento	medianamente	
1					en general, contento	medianamente	
4				Las reflexiones	totalmente	bastante	He ganador
1				Las aclaraciones e	en general, contento	bastante	

(QpostL 3)

ALIAS:	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	2. En general, he	3. Hoy, después de
Patricia	2	1	4	3	nivelado con mis	si
nataly	3	2	4	1	nivelado con mis	si
Mandi	1	2	4	3	posible pero	si
ana quijano	1	2	4	3	posible pero	si
javier	1	1	2	4	posible pero	si
Jeisson Avila	1	2	4	2	posible pero	no
Eugenio	2	1	4	3	nivelado con mis	si
Pierre	1	2	4	2	posible pero	si
Iaurangon	1	2	4	3	nivelado con mis	si
GARIBALDI	1	1	3	1	nivelado con mis	si
Alejandro	3	2	4	1	nivelado con mis	no
étoile	2	1	4	2	nivelado con mis	si
Giorgio	1	2	4	3	posible pero	si
Michelangelo	2	1	4	3	nivelado con mis	si

4. En general, hoy,	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo
Tranquilidad	5	5	2	3	5	4
Tranquilidad	3	3	3	3	4	4
Tranquilidad	5	5	5	2	5	1
Tranquilidad	4	2	3	1	5	5
Tranquilidad	5	3	3	5	5	3
Ansiedad	3	1	3	4	5	5
Curiosidad	5	1	2	3	4	2
Ansiedad	3	1	2	3	5	2
Tranquilidad	5	2	2	4	4	3
Curiosidad	5	1	4	5	5	2
Tranquilidad	5	4	3	1	2	3
Tranquilidad	5	2	1	1	3	3
Tranquilidad	3	3	4	3	5	3
Tranquilidad	2	1	5	3	4	5

5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo
4	5	3	5	5	5	5
3	4	5	5	4	4	3
1	4	5	5	2	5	4
1	3	2	4	1	2	3
5	4	4	4	5	5	5
5	5	5	5	4	5	4
3	1	5	4	2	4	3
4	3	2	3	2	2	5
3	4	5	5	3	5	3
4	3	5	5	4	5	5
1	4	5	3	1	4	5
3	3	5	5	1	3	2
5	4	4	3	3	5	4
4	3	1	2	1	2	5

6.1. En el texto en	6.2. En el texto en	6.3. En el texto en	6.4. En el texto en	7. En general,	8. En general,	9. En general,
si	no	si	no	bastante interesante	muy interesante	1
si	no	no	si	bastante interesante	bastante interesante	3
si	si	si	si	bastante interesante	bastante interesante	1
si	no	no	no	muy interesante	bastante interesante	2
si	no	si	si	muy interesante	bastante interesante	1
si	si	si	si	bastante interesante	muy interesante	4
si	si	si	no	bastante interesante	bastante interesante	2
no	no	si	si	bastante interesante	muy interesante	1
si	si	no	no	muy interesante	bastante interesante	3
si	si	si	si	muy interesante	muy interesante	1
si	no	no	no	bastante interesante	bastante interesante	2
si	si	no	no	bastante interesante	muy interesante	1
si	si	no	si	poco interesante	bastante interesante	3
si	no	si	no	muy interesante	muy interesante	1

9. En general,	B. pienso que es	C. siento siempre	D. considero	10. Quiero	11. En general, con	12. En general,	Mis anotaciones
1					totalmente	medianamente	
3					en general, contento	medianamente	
1					en general, contento	medianamente	
2					en general, contento	medianamente	No deberiamos
1					en general, contento	medianamente	
4				El punto B, es muy	en general, contento	medianamente	
2					en general, contento	bastante	
1					en general, contento	medianamente	
3				Muchas reflexiones	totalmente	bastante	
1					en general, contento	medianamente	
2					en general, contento	medianamente	
1					en general, contento	medianamente	Sigue siendo dificil
3					regular	medianamente	En esta sesión senti
1					totalmente	bastante	

(QpostL 4)

ALIAS:	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	2. En general, he
ana quijano	1	1	3	4	posible pero
Giorgio	1	1	3	3	posible pero
Patricia	2	1	3	4	posible pero
nataly	1	1	3	2	posible pero
Pierre	1	1	2	3	nivelado con mis
Mandi	2	1	3	4	nivelado con mis
Bastian	1	1	3	2	nivelado con mis
Melissa	3	1	4	2	nivelado con mis
laurangon	2	1	3	4	nivelado con mis
Michelangelo	2	1	4	3	nivelado con mis
Jeisson Avila	1	1	1	2	nivelado con mis
javier	2	1	2	3	nivelado con mis
GARIBALDI	1	1	2	2	nivelado con mis
Eugenio	2	1	3	4	posible pero
étoile	1	1	4	2	nivelado con mis
Lucciana	1	1	1	4	nivelado con mis

3. Hoy, después de	4. En general, hoy,	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo		
sí	Tranquilidad	4	2	3	1	5		
sí	Tranquilidad	4	3	4	4	5		
sí	Tranquilidad	4	1	4	5	5		
sí	Tranquilidad	2	2	3	4	4		
sí	Excitación	4	2	2	2	5		
sí	Curiosidad	5	5	5	3	2		
sí	Curiosidad	4	2	3	5	5		
sí	Tranquilidad	4	5	5	4	4		
sí	Tranquilidad	5	2	4	2	2		
sí	Curiosidad	5	1	4	3	2		
sí	Tranquilidad	4	2	2	3	5		
sí	Tranquilidad	4	2	3	5	3		
sí	Tranquilidad	4	1	5	5	4		
sí	Tranquilidad	4	1	2	3	5		
sí	Ansiedad	4	3	5	3	2		
sí	Tranquilidad	5	1	5	5	5		
5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo		
5	3	1	4	1	2	4		
3	5	1	4	1	3	4		
5	5	1	4	1	5	4		
4	4	1	3	1	3	4		
3	4	1	3	1	2	3		
5	4	1	2	3	1	5		
3	5	3	4	1	5	4		
1	2	2	4	1	3	4		
3	5	1	3	1	2	5		
4	5	1	3	2	1	2		
3	4	4	4	3	4	4		
1	5	1	5	1	5	5		
3	5	4	5	5	5	5		
2	3	4	5	1	2	4		
2	3	1	4	1	1	4		
1	5	5	5	5	5	5		
5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	6.1. En el texto en	6.2. En el texto en	6.3.. En el texto en	6.4. En el texto en	7. En general,		
5	4	sí	NO TRABAJAMOS	sí	sí	bastante interesante		
2	5	sí	NO TRABAJAMOS	sí	sí	bastante interesante		
5	4	no	NO TRABAJAMOS	sí	no	bastante interesante		
5	3	sí	NO TRABAJAMOS	sí	sí	bastante interesante		
5	4	sí	NO TRABAJAMOS	sí	sí	bastante interesante		
1	5	sí	NO TRABAJAMOS	sí	sí	muy interesante		
4	3	no	NO TRABAJAMOS	sí	sí	bastante interesante		
3	4	no	NO TRABAJAMOS	sí	no	muy interesante		
3	4	sí	NO TRABAJAMOS	no	sí	bastante interesante		
5	4	sí	NO TRABAJAMOS	sí	sí	muy interesante		
5	5	sí	NO TRABAJAMOS	sí	sí	bastante interesante		
5	4	no	NO TRABAJAMOS	sí	sí	bastante interesante		
5	4	sí	NO TRABAJAMOS	sí	sí	muy interesante		
3	5	no	NO TRABAJAMOS	sí	sí	bastante interesante		
3	4	no	NO TRABAJAMOS	sí	sí	bastante interesante		
5	5	sí	no	sí	sí	bastante interesante		
8. En general,	9. En general,	9. En general,	9. En general,	9. En general,	10. Quiero	11. En general, con	12. En general,	Mis anotaciones
poco interesante	2	3	2	2		en general, contento	medianamente	
bastante interesante	4	3	3	4		regular	regular	
bastante interesante	1	4	3	3		en general, contento	medianamente	
poco interesante	3	2	4	3		en general, contento	medianamente	
bastante interesante	1	4	4	3		en general, contento	medianamente	
poco interesante	1	2	3	4		en general, contento	medianamente	
bastante interesante	3	3	3	4	me parece	en general, contento	medianamente	
bastante interesante	4	4	3	3		en general, contento	bastante	
bastante interesante	3	3	2	3		en general, contento	medianamente	
muy interesante	1	4	3	2		totalmente	bastante	
bastante interesante	1	3	3	1	Seria interesante	en general, contento	medianamente	Bastante bueno el
muy interesante	1	4	4	1		en general, contento	medianamente	
muy interesante	1	3	4	1		en general, contento	medianamente	
muy interesante	1	4	2	3		en general, contento	bastante	
muy interesante	1	4	1	1		en general, contento	medianamente	me genera cierta
bastante interesante	1	4	4	1	Definitivamente las	en general, contento	bastante	

(QpostL 5)

ALIAS:	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	2. En general, he	3. Hoy, después de
ana quijano	1	2	3	4	nivelado con mis	sí
Patricia	1	2	4	3	posible pero	sí
nataly	2	1	4	3	nivelado con mis	sí
Lucciana	1	1	1	4	nivelado con mis	sí
Bastian	1	2	3	2	posible pero	sí
laurangon	1	2	3	4	posible pero	sí
Melissa	2	3	4	1	nivelado con mis	no
Giorgio	2	1	3	4	nivelado con mis	sí
Michelangelo	2	1	3	4	nivelado con mis	sí
javier	2	1	1	4	El texto 9b de	sí
Eugenio	1	2	3	4	nivelado con mis	sí
Pierre	1	1	2	3	nivelado con mis	sí
GARIBALDI	1	1	2	2	nivelado con mis	sí
Jeisson Avila	1	1	2	3	posible pero	no
Alejandro	1	2	4	2	imposible con el	sí
étoile	1	1	4	3	nivelado con mis	sí
4. En general, hoy,	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo
Tranquilidad	4	2	4	1	4	5
Ansiedad	5	5	4	4	4	5
Tranquilidad	3	3	4	3	1	3
Curiosidad	5	1	5	5	5	1
Tranquilidad	4	3	4	3	3	1
Curiosidad	5	4	3	2	3	2
Tranquilidad	4	5	5	4	4	1
Curiosidad	4	3	4	4	5	4
Tranquilidad	2	1	3	5	4	1
Tranquilidad	4	2	4	4	3	2
Tranquilidad	5	4	2	1	3	3
Tranquilidad	3	2	2	5	5	2
Curiosidad	5	3	5	5	4	3
Ansiedad	3	3	3	4	4	3
Tranquilidad	4	3	3	2	1	2
Tranquilidad	5	3	2	3	1	5
5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo
3	4	5	4	1	3	3
5	4	4	5	5	4	4
4	4	4	3	3	4	4
4	4	5	5	5	5	5
5	5	5	3	5	5	4
3	5	4	4	2	5	3
3	4	4	5	1	2	3
4	5	4	4	4	5	2
3	4	5	2	1	4	5
4	4	4	4	5	5	4
2	1	5	4	3	5	2
4	3	3	3	2	3	4
5	4	5	4	5	5	5
4	3	3	4	2	3	3
2	2	5	5	2	3	5
3	3	4	2	1	3	4

5/3. Pienso que lo	6.1. En el texto en	6.2. En el texto en	6.3.. En el texto en	6.4. En el texto en	7. En general,	8. En general,	
4	si	si	no	si	bastante interesante	NO SE HA DADO	
4	si	no	si	si	bastante interesante	poco interesante	
4	si	si	si	si	bastante interesante	bastante interesante	
5	si	si	si	si	bastante interesante	bastante interesante	
4	si	no	no	si	bastante interesante	bastante interesante	
4	si	no	no	si	bastante interesante	bastante interesante	
4	si	no	no	no	bastante interesante	poco interesante	
4	si	si	si	si	bastante interesante	poco interesante	
5	si	si	si	si	muy interesante	muy interesante	
4	si	si	si	si	bastante interesante	bastante interesante	
4	si	no	no	si	bastante interesante	poco interesante	
4	no	no	no	si	poco interesante	bastante interesante	
4	si	si	si	si	bastante interesante	bastante interesante	
5	si	si	no	si	bastante interesante	bastante interesante	
4	si	si	no	no	bastante interesante	bastante interesante	
3	si	si	no	si	bastante interesante	muy interesante	
9. En general,	9. En general,	9. En general,	9. En general,	10. Quiero	11. En general, con	12. En general,	Mis anotaciones
2	2	2	2	4	en general, contento	medianamente	
1	4	4	2	1	regular	medianamente	
3	2	2	2	2	en general, contento	medianamente	
1	4	4	4	1	en general, contento	bastante	
2	3	3	3	3	en general, contento	medianamente	
3	3	2	2	3	en general, contento	medianamente	
3	3	2	2	3	en general, contento	bastante	
3	2	3	3	4	en general, contento	bastante	
1	4	4	4	1	totalmente	bastante	
1	4	4	4	1	en general, contento	medianamente	Solamente senti que
2	2	1	1	1	en general, contento	bastante	
1	4	4	4	1	en general, contento	medianamente	
1	1	1	1	1	en general, contento	medianamente	
3	3	3	3	2	Es bueno conocer la	en general, contento	Ayudan las
2	2	4	4	2	regular	bastante	
1	4	2	1	1	regular	regular	tengo que dedicar

(QpostL 6)

ALIAS:	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	2. En general, he	3. Hoy, después de
ana quijano	1	2	3	4	nivelado con mis	si
nataly	2	1	4	3	nivelado con mis	si
laurangon	1	2	3	4	nivelado con mis	si
Pierre	1	2	2	3	posible pero	si
Patricia	1	2	3	4	nivelado con mis	si
Eugenio	1	2	3	4	nivelado con mis	si
Jeisson Avila	1	1	2	4	posible pero	si
Alejandro	1	3	4	2	nivelado con mis	si
Lucciana	4	4	4	1	nivelado con mis	si
garibaldi	4	4	3	3	nivelado con mis	si
Michelangelo	2	1	4	3	nivelado con mis	si
étoile	1	1	4	3	nivelado con mis	si
Mandi	1	2	3	4	posible pero	si
Melissa	2	3	4	1	nivelado con mis	si
javier	2	2	1	4	nivelado con mis	si
4. En general, hoy,	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo
Tranquilidad	5	4	4	1	4	4
Tranquilidad	3	3	3	2	4	3
Curiosidad	5	4	3	1	3	1
Tranquilidad	4	2	3	2	4	2
Tranquilidad	5	4	5	4	4	2
Curiosidad	5	3	2	1	4	1
Curiosidad	4	4	4	3	5	5
Curiosidad	5	4	3	1	1	1
Tranquilidad	5	1	1	5	5	1
Tranquilidad	3	3	4	5	5	2
Tranquilidad	4	1	5	2	3	1
Tranquilidad	4	4	3	4	2	4
Curiosidad	5	5	5	4	5	3
Tranquilidad	4	5	5	5	4	1
Tranquilidad	3	3	4	5	3	1

5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo
3	3	4	5	2	4	3
4	4	4	3	3	4	4
3	5	4	4	2	4	3
3	3	3	4	2	3	3
5	4	5	5	5	5	4
4	3	5	2	3	5	4
5	5	5	5	5	5	4
2	3	5	5	1	5	4
5	5	5	5	1	5	5
5	4	5	5	4	4	5
3	5	4	2	1	5	4
3	4	3	2	1	4	3
5	5	5	4	1	5	1
3	4	4	5	2	2	1
5	4	4	4	5	3	5

5/3. Pienso que lo	6.1. En el texto en	6.2. En el texto en	6.3. En el texto en	6.4. En el texto en	7. En general,	8. En general,
5	no	no	no	no	bastante interesante	NO SE HA DADO
4	no	no	no	si	muy interesante	bastante interesante
3	si	si	no	no	muy interesante	bastante interesante
4	si	si	no	si	poco interesante	poco interesante
5	no	no	no	no	bastante interesante	bastante interesante
4	si	si	no	si	bastante interesante	poco interesante
5	si	si	no	si	poco interesante	NO SE HA DADO
2	si	no	no	no	poco interesante	muy interesante
5	si	si	si	si	muy interesante	bastante interesante
4	si	si	si	si	muy interesante	bastante interesante
3	si	si	si	si	muy interesante	muy interesante
4	si	si	no	si	muy interesante	bastante interesante
4	si	si	si	si	muy interesante	bastante interesante
3	no	no	no	si	muy interesante	poco interesante
4	si	si	si	no	muy interesante	bastante interesante

9. En general,	9. En general,	9. En general,	9. En general,	10. Quiero	11. En general, con	12. En general,	Mis anotaciones
2	2	2	2	4	en general, contento	medianamente	
2	2	2	3	3	en general, contento	medianamente	
3	3	2	3	3	en general, contento	medianamente	
2	2	2	3	3	regular	regular	
4	4	4	4	4	en general, contento	bastante	
3	2	1	2	2	en general, contento	medianamente	
3	3	3	3	3	Es interesante	bastante	Bastante bueno el
2	3	3	1	1	en general, contento	regular	
1	3	3	2	2	en general, contento	bastante	
1	4	3	1	1	En ocasiones el	en general, contento	Cada vez hay una
1	4	4	1	1	totalmente	bastante	
1	4	2	1	1	en general, contento	medianamente	las comparaciones o
2	2	3	4	4	en general, contento	medianamente	
3	3	2	3	3	en general, contento	bastante	
1	3	3	1	1	regular	regular	Nuevamente el texto

(QpostL 7)

ALIAS:	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	2. En general, he	3. Hoy, después de	4. En general, hoy,
Bastian	3	2	3	no hubo desafio, fue	si	Curiosidad
Melissa	2	3	1	nivelado con mis	si	Tranquilidad
ana quiiano	1	2	3	posible pero	si	Tranquilidad
laurangon	1	2	3	nivelado con mis	si	Tranquilidad
Pierre	1	2	2	nivelado con mis	si	Ansiedad
Mandi	1	2	3	nivelado con mis	si	Tranquilidad
Patricia	3	2	1	nivelado con mis	si	Curiosidad
nataly	3	1	2	cansado hacia el	si	Tranquilidad
Giorgio	3	1	2	posible pero	si	Ansiedad
Lucciana	3	3	1	posible pero todavia	si	Ansiedad
Jeisson Avila	3	2	1	nivelado con mis	si	Nervios
Michelangelo	3	1	2	nivelado con mis	si	Tranquilidad
GARIBALDI	3	2	3	nivelado con mis	si	Tranquilidad
Eugenio	3	2	1	nivelado con mis	no	Tranquilidad
javier	3	3	2	nivelado con mis	si	Tranquilidad
étoile	3	1	2	nivelado con mis	si	Curiosidad
Alejandro	2	3	1	nivelado con mis	no	Tranquilidad

5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo
5	3	3	4	4	1	5
4	5	5	5	4	1	4
4	3	4	1	5	4	3
5	4	4	2	1	3	4
4	3	4	3	3	2	4
5	5	5	3	2	5	5
4	2	3	5	5	4	5
4	2	3	3	3	4	4
4	5	3	4	4	1	5
5	1	5	5	5	5	5
4	2	5	5	5	3	5
5	1	3	4	2	2	5
5	4	5	5	5	4	5
5	2	3	1	4	3	4
5	4	5	4	3	4	4
5	3	3	2	1	2	2
5	3	4	1	1	3	1
5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo
5	5	2	5	5	5	4
3	3	5	2	2	2	4
1	4	3	2	4	3	5
1	5	4	2	4	3	4
1	3	3	2	3	4	4
1	1	1	1	5	1	5
3	5	5	5	5	3	5
1	3	3	3	4	4	4
1	5	4	3	4	3	4
5	5	5	5	5	5	5
5	5	5	3	4	4	5
1	4	3	1	3	5	4
4	5	4	5	5	5	4
1	5	2	2	5	3	4
1	5	5	5	5	5	5
1	5	1	1	5	2	4
3	4	2	2	5	3	4
6.1. En el texto en	6.2. En el texto en	6.3.. En el texto en	6.4. En el texto en	7. En general,	8. En general,	9. En general,
no	NO TRABAJAMOS	si	si	bastante interesante	bastante interesante	3
no	no	no	no	bastante interesante	poco interesante	3
no	NO TRABAJAMOS	si	no	bastante interesante	NO SE HA DADO	2
no	NO TRABAJAMOS	no	no	muy interesante	NO SE HA DADO	3
si	NO TRABAJAMOS	si	si	bastante interesante	bastante interesante	1
no	NO TRABAJAMOS	no	no	muy interesante	NO SE HA DADO	1
no	NO TRABAJAMOS	no	si	muy interesante	bastante interesante	4
si	NO TRABAJAMOS	si	si	bastante interesante	bastante interesante	3
si	NO TRABAJAMOS	si	si	poco interesante	poco interesante	2
si	si	si	si	bastante interesante	bastante interesante	1
si	si	si	si	poco interesante	poco interesante	3
si	NO TRABAJAMOS	si	si	muy interesante	muy interesante	1
si	NO TRABAJAMOS	si	si	bastante interesante	bastante interesante	1
si	NO TRABAJAMOS	si	si	bastante interesante	bastante interesante	1
no	NO TRABAJAMOS	no	si	muy interesante	muy interesante	1
no	NO TRABAJAMOS	no	si	bastante interesante	bastante interesante	1
no	NO TRABAJAMOS	no	no	poco interesante	poco interesante	1
9. En general,	9. En general,	9. En general,	10. Quiero	11. En general, con	12. En general,	Mis anotaciones
2	3	3		en general, contento	medianamente	
3	2	2		en general, contento	bastante	
4	2	2		en general, contento	medianamente	
2	2	2		en general, contento	bastante	
3	3	3		regular	medianamente	
3	4	1		en general, contento	medianamente	
4	2	1		en general, contento	bastante	
2	2	3		en general, contento	medianamente	
3	2	1		regular	regular	
4	4	2		en general, contento	bastante	
3	4	1		regular	regular	Hubieron mayores
4	4	1		totalmente	bastante	
4	4	1		en general, contento	bastante	
3	3	2		totalmente	bastante	
4	4	1		en general, contento	bastante	Estoy pensando
4	1	1		en general, contento	medianamente	Es muy útil trabajar
3	2	1		en general, contento	medianamente	

(QpostL 8)

ALIAS:	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	2. En general, he	3. Hoy, después de
nataly	3	1	2	4	nivelado con mis	sí
Bastian	1	1	2	1	nivelado con mis	sí
Jeisson Avila	3	2	1	4	nivelado con mis	sí
ana quijano	1	2	3	4	nivelado con mis	sí
étoile	1	2	3	4	nivelado con mis	sí
Eugenio	2	1	3	4	nivelado con mis	sí
Alejandro	2	1	4	3	Bastante	no
Lucciana	4	4	4	4	si he percibido el	sí
Michelangelo	2	1	4	3	nivelado con mis	sí
Melissa	3	2	4	1	nivelado con mis	sí
javier	4	2	2	4	posible pero	sí
laurangon	1	2	3	4	nivelado con mis	sí
Mandí	2	1	3	4	nivelado con mis	no
Patricia	2	1	3	4	nivelado con mis	sí
Pierre	1	2	3	3	posible pero	sí
Giorgio	1	2	3	4	nivelado con mis	sí
GARIBALDI	1	1	2	2	nivelado con mis	sí
4. En general, hoy,	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo
Tranquilidad	4	3	4	4	3	3
Tranquilidad	5	3	4	4	3	3
Exitación	4	3	5	5	5	5
Tranquilidad	4	3	4	2	4	4
Exitación	5	4	3	4	1	5
Exitación	5	1	2	3	4	3
Tranquilidad	2	1	3	2	4	3
Exitación	5	1	5	5	5	5
Tranquilidad	3	1	5	2	4	3
Curiosidad	4	5	5	4	4	1
Tranquilidad	5	5	5	5	3	5
Curiosidad	5	4	5	2	2	4
Tranquilidad	5	5	5	3	4	4
Nervios	1	2	3	5	4	5
Ansiedad	3	2	2	4	2	2
Exitación	4	3	3	2	5	5
Tranquilidad	5	4	5	5	5	5
5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo
4	3	4	3	4	4	4
4	5	4	3	5	5	4
5	5	5	5	5	5	5
4	3	4	3	3	4	3
3	2	2	1	1	4	5
2	4	5	1	2	5	3
3	2	2	2	1	2	4
5	5	5	5	5	5	5
4	5	2	1	3	5	4
4	5	4	5	1	2	2
5	3	4	2	5	5	5
2	3	4	3	3	4	3
4	3	4	4	2	5	5
3	4	2	1	2	4	5
4	3	3	3	2	2	2
4	3	3	4	3	4	3
5	4	5	4	5	5	5

5/3. Pienso que lo	6.1. En el texto en	6.2. En el texto en	6.3. En el texto en	6.4. En el texto en	7. En general,	8. En general,	
3	si	si	si	no	bastante interesante	NO SE HA DADO	
4	no	no	no	no	bastante interesante	poco interesante	
5	si	si	si	si	muy interesante	muy interesante	
5	no	si	si	no	bastante interesante	NO SE HA DADO	
4	no	no	no	no	muy interesante	muy interesante	
4	si	si	si	si	muy interesante	poco interesante	
1	si	no	no	no	poco interesante	NO SE HA DADO	
5	si	si	si	si	muy interesante	muy interesante	
5	si	si	si	si	muy interesante	muy interesante	
4	si	no	si	no	muy interesante	bastante interesante	
3	si	si	si	si	bastante interesante	muy interesante	
4	si	si	si	no	bastante interesante	bastante interesante	
4	si	si	si	si	bastante interesante	poco interesante	
3	si	si	no	no	muy interesante	muy interesante	
2	si	NO TRABAJAMOS	si	si	poco interesante	poco interesante	
5	si	si	si	no	muy interesante	muy interesante	
4	si	si	si	si	bastante interesante	bastante interesante	
9. En general,	9. En general,	9. En general,	9. En general,	10. Quiero	11. En general, con	12. En general,	Mis anotaciones
3	2	2	3		en general, contento	medianamente	
3	2	3	3		en general, contento	medianamente	
3	3	3	2		en general, contento	bastante	Noto bastante
2	1	1	4		en general, contento	medianamente	
1	4	1	1		en general, contento	bastante	
3	2	3	3		en general, contento	medianamente	
4	3	2	2		decepcionado	insuficiente	
1	4	4	1	Aprendo gran	en general, contento	bastante	Observo que casa
1	4	4	1		totalmente	bastante	
3	3	2	1		en general, contento	medianamente	
1	4	4	1		regular	regular	Por tratarse de
2	3	2	3		en general, contento	medianamente	Sería bueno
3	2	1	4		en general, contento	medianamente	
2	2	3	1		en general, contento	medianamente	
1	4	3	3		regular	regular	
2	3	3	2		totalmente	medianamente	La dinámica
1	4	4	1		en general, contento	medianamente	Q

(QpostL 9)

ALIAS:	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	2. En general, he	3. Hoy, después de	4. En general, hoy,
Jeisson Avila	3	2	1	nivelado con mis	si	Curiosidad
étoile	3	1	2	nivelado con mis	si	Tranquilidad
Pierre	3	2	2	posible pero	si	Ansiedad
ana quiiano	3	2	1	nivelado con mis	si	Tranquilidad
laurangon	1	2	3	nivelado con mis	si	Curiosidad
nataly	3	1	2	nivelado con mis	si	Tranquilidad
Melissa	2	3	1	nivelado con mis	no	Curiosidad
Eugenio	1	2	3	nivelado con mis	si	Curiosidad
javier	3	3	1	nivelado con mis	si	Tranquilidad
Alejandro	2	1	3	nivelado con mis	no	Tranquilidad
lucciana	3	3	3	hay desafío	si	Exitación
Giorgio	3	2	1	nivelado con mis	no	Tranquilidad
GARIBALDI	3	2	3	nivelado con mis	si	Tranquilidad
Michelangelo	3	1	2	nivelado con mis	si	Tranquilidad
Bastian	3	2	2	nivelado con mis	si	Tranquilidad
5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo
4	2	5	3	5	5	4
5	3	3	4	4	5	4
3	2	2	4	4	4	4
4	3	4	3	4	5	3
4	4	5	2	1	5	3
4	4	3	3	2	4	4
5	5	5	4	4	3	4
5	1	2	4	3	4	3
5	5	5	5	4	5	5
5	3	4	1	3	3	2
5	1	5	5	5	5	5
4	4	3	3	5	4	4
5	4	5	5	5	5	5
2	1	5	4	3	5	4
4	3	3	5	4	3	5

5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo
5	5	5	5	5	5	5
1	5	5	1	1	4	5
1	3	3	3	3	3	2
1	3	3	3	3	5	3
1	4	3	3	4	5	2
1	3	3	3	3	3	3
5	4	5	5	2	2	4
1	5	2	2	2	4	3
1	2	3	5	5	5	5
1	5	2	3	3	5	1
5	5	5	5	5	5	5
2	4	3	4	4	4	3
3	5	4	4	5	5	4
3	2	1	4	4	5	5
3	5	3	5	5	5	4

6.1. En el texto en	6.2. En el texto en	6.3.. En el texto en	6.4. En el texto en	7. En general,	8. En general,	9. En general,
si	NO TRABAJAMOS	si	si	bastante interesante	bastante interesante	4
no	NO TRABAJAMOS	no	no	bastante interesante	bastante interesante	1
si	NO TRABAJAMOS	si	si	poco interesante	bastante interesante	1
si	NO TRABAJAMOS	si	si	bastante interesante	NO SE HA DADO	1
si	NO TRABAJAMOS	si	si	muy interesante	bastante interesante	3
no	si	si	si	bastante interesante	NO SE HA DADO	3
no	NO TRABAJAMOS	no	no	muy interesante	bastante interesante	3
si	NO TRABAJAMOS	si	si	bastante interesante	bastante interesante	2
no	NO TRABAJAMOS	si	si	muy interesante	muy interesante	1
no	NO TRABAJAMOS	no	no	bastante interesante	NO SE HA DADO	1
si	si	si	si	muy interesante	bastante interesante	1
si	NO TRABAJAMOS	si	si	poco interesante	poco interesante	2
si	no	si	si	muy interesante	muy interesante	1
si	NO TRABAJAMOS	si	si	muy interesante	muy interesante	1
no	NO TRABAJAMOS	si	si	bastante interesante	NO SE HA DADO	3

9. En general,	9. En general,	9. En general,	10. Quiero	11. En general, con	12. En general,	Mis anotaciones
4	4	1		totalmente	bastante	
4	1	1		en general, contento	bastante	ES util utilizar
3	3	3		regular	regular	los ejercicios con
4	2	4		en general, contento	medianamente	
3	2	2		en general, contento	medianamente	
2	2	3		en general, contento	medianamente	
3	2	1		totalmente	bastante	
1	2	2		en general, contento	bastante	
3	4	4		en general, contento	medianamente	El texto en francés
3	3	1		en general, contento	bastante	
4	4	1		en general, contento	bastante	
3	2	2		en general, contento	medianamente	
4	4	1	Interesante el	en general, contento	bastante	Interesante y
4	3	1		totalmente	bastante	Muy conveniente el
2	3	3		en general, contento	medianamente	

(QpostL 10)

ALIAS:	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	2. En general, he	3. Hoy, después de
Lucciana	1	1	1	1	4 nivelado con mis	sí
Bastian	1	2	3	2	2 nivelado con mis	sí
nataly	1	2	4	3	3 posible pero	sí
étoile	1	2	4	3	3 más difícil que en	sí
ana quiitano	1	2	3	4	4 nivelado con mis	sí
laurangon	1	2	3	4	4 nivelado con mis	sí
Jeisson Avila	1	2	2	4	4 nivelado con mis	sí
Eugenio	1	3	2	4	4 nivelado con mis	sí
Giorgio	3	1	2	1	1 nivelado con mis	sí
Michelangelo	1	2	4	3	3 nivelado con mis	sí
Patricia	1	2	3	4	4 posible pero	sí
GARIBALDI	4	4	3	4	4 nivelado con mis	sí
Melissa	2	3	4	1	1 Algunas ocasiones	sí
javier	2	2	1	4	4 nivelado con mis	sí
Pierre	1	2	3	3	3 posible pero	sí

4. En general, hoy,	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	
Tranquilidad	5	1	5	5	5	5	
Tranquilidad	4	3	3	4	4	3	
Tranquilidad	3	3	3	2	2	4	
Curiosidad	5	4	3	1	1	5	
Tranquilidad	3	3	3	2	4	5	
Tranquilidad	3	2	3	2	1	4	
Curiosidad	3	2	4	4	4	5	
Exitación	5	1	4	2	3	4	
Exitación	3	4	3	3	5	4	
Tranquilidad	3	1	4	5	2	2	
Tranquilidad	3	3	3	4	4	5	
Tranquilidad	5	4	5	5	5	5	
Curiosidad	4	5	5	5	3	1	
Tranquilidad	5	5	5	5	4	4	
Ansiedad	3	2	3	4	4	2	
5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	
5	5	5	5	5	5	5	
5	4	5	3	5	5	5	
3	2	4	3	4	4	3	
4	3	4	3	1	4	3	
4	3	4	3	4	5	3	
3	4	4	3	3	3	2	
5	4	5	5	5	5	5	
3	2	5	1	2	5	3	
4	4	3	3	4	4	3	
5	3	4	1	2	4	3	
4	5	4	5	4	5	4	
5	4	5	5	5	5	5	
4	4	4	5	1	2	2	
4	4	4	4	5	5	5	
4	3	3	4	2	3	3	
5/3. Pienso que lo	6.1. En el texto en	6.2. En el texto en	6.3., En el texto en	6.4. En el texto en	7. En general,	8. En general,	
5	si	si	si	si	muy interesante	muy interesante	
4	no	no	no	no	bastante interesante	NO SE HA DADO	
4	si	no	no	si	muy interesante	bastante interesante	
5	si	no	si	si	bastante interesante	bastante interesante	
5	si	no	si	no	bastante interesante	bastante interesante	
3	si	no	no	no	bastante interesante	bastante interesante	
5	si	si	si	si	bastante interesante	bastante interesante	
4	si	si	si	si	bastante interesante	bastante interesante	
5	si	si	si	no	bastante interesante	bastante interesante	
5	si	si	si	si	muy interesante	muy interesante	
5	si	no	no	si	muy interesante	poco interesante	
5	si	si	si	si	bastante interesante	muy interesante	
5	si	si	no	no	muy interesante	bastante interesante	
4	si	si	si	si	bastante interesante	bastante interesante	
3	si	si	si	si	poco interesante	poco interesante	
9. En general,	9. En general,	9. En general,	9. En general,	10. Quiero	11. En general, con	12. En general,	Mis anotaciones
1	4	4	1		en general, contento	bastante	
3	2	2	3		en general, contento	medianamente	
3	2	2	2		en general, contento	bastante	
1	4	1	1		en general, contento	medianamente	No me siento a
1	4	1	3		en general, contento	medianamente	
2	3	2	2		en general, contento	bastante	
3	3	4	1		totalmente	medianamente	Seria interesante
2	2	2	3		en general, contento	medianamente	
3	2	3	3		totalmente	bastante	
1	4	3	1		totalmente	bastante	
1	3	2	4		en general, contento	regular	
1	4	4	1	El trabajar y	totalmente	bastante	
2	3	2	1		totalmente	bastante	
1	2	4	2		en general, contento	regular	
1	2	3	2		regular	regular	

(QpostL 11)

ALIAS:	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	2. En general, he	3. Hoy, después de
Jeisson Avila	3	2		1	nivelado con mis	no
nataly	3	2		2	nivelado con mis	sí
ana quiijano	1	2		3	nivelado con mis	sí
Bastian	3	2		2	nivelado con mis	sí
Pierre	1	2		3	posible pero	sí
étoile	3	1		2	nivelado con mis	sí
Lucciana	3	3		1	nivelado con mis	sí
Patricia	3	2		1	nivelado con mis	sí
Jeisson Avila	3	2		1	nivelado con mis	no
laurangon	1	2		3	nivelado con mis	sí
Melissa	2	3		1	Un poco complicado	no
javier	2	2		1	nivelado con mis	sí
Giorgio	3	2		2	nivelado con mis	sí
Alejandro	3	1		2	nivelado con mis	no
GARIBALDI	3	2		3	nivelado con mis	sí
Michelangelo	1	2		3	nivelado con mis	sí
Mandi	3	2		1	nivelado con mis	no
4. En general, hoy,	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo
Tranquilidad	4	2		3	3	5
Tranquilidad	3	3		3	2	3
Tranquilidad	4	3		3	3	5
Tranquilidad	5	4		4	5	4
Ansiedad	4	2		3	2	4
Tranquilidad	5	3		3	1	1
Curiosidad	5	1		5	5	5
Curiosidad	4	5		3	4	5
Tranquilidad	3	2		3	3	5
Tranquilidad	4	2		2	3	2
Curiosidad	5	5		5	4	3
Tranquilidad	5	5		5	5	4
Tranquilidad	4	5		4	2	3
Tranquilidad	4	3		5	2	1
Curiosidad	5	4		5	5	5
Tranquilidad	3	1		4	5	2
Tranquilidad	5	5		5	4	5
5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo
5	5	5		1	4	4
3	1	4		2	3	4
3	1	4		2	5	5
4	4	4		4	5	5
4	1	3		3	1	4
3	1	4		1	1	4
5	5	5		5	5	5
5	1	5		5	4	5
5	5	5		5	4	4
4	1	3		5	2	4
4	5	4		5	1	2
4	3	4		4	5	5
4	3	4		3	4	4
4	2	5		1	2	5
5	4	5		5	5	5
3	1	5		2	5	1
3	1	4		5	2	5

5/3. Pienso que lo	6.1. En el texto en	6.2. En el texto en	6.3. En el texto en	6.4. En el texto en	7. En general,	8. En general,	
5 no		NO TRABAJAMOS	no	no	poco interesante	NO SE HA DADO	
4 si		NO TRABAJAMOS	si	si	bastante interesante	NO SE HA DADO	
5 si		NO TRABAJAMOS	si	si	bastante interesante	bastante interesante	
4 no		NO TRABAJAMOS	si	no	bastante interesante	poco interesante	
3 no		NO TRABAJAMOS	si	si	poco interesante	poco interesante	
4 no		NO TRABAJAMOS	no	no	bastante interesante	bastante interesante	
5 si		si	si	si	muy interesante	muy interesante	
5 no		NO TRABAJAMOS	no	no	muy interesante	muy interesante	
5 no		NO TRABAJAMOS	no	no	poco interesante	NO SE HA DADO	
3 no		NO TRABAJAMOS	no	no	bastante interesante	bastante interesante	
4 no		NO TRABAJAMOS	no	no	muy interesante	bastante interesante	
5 si		NO TRABAJAMOS	si	si	muy interesante	bastante interesante	
5 si		NO TRABAJAMOS	si	si	bastante interesante	bastante interesante	
4 no		NO TRABAJAMOS	no	no	bastante interesante	NO SE HA DADO	
4 si		NO TRABAJAMOS	si	si	muy interesante	bastante interesante	
2 si		NO TRABAJAMOS	si	si	muy interesante	muy interesante	
5 no		NO TRABAJAMOS	no	no	bastante interesante	NO SE HA DADO	
9. En general,	9. En general,	9. En general,	9. En general,	10. Quiero	11. En general, con	12. En general,	Mis anotaciones
3	3	3	2	1	regular	medianamente	
3	2	2	2	2	en general, contento	bastante	
1	4	2	4	4	en general, contento	bastante	me siento mucho
3	2	3	3	3	en general, contento	medianamente	
1	3	2	3	3	regular	regular	
1	4	1	1	1	en general, contento	bastante	
1	4	4	4	1	en general, contento	medianamente	
1	4	3	4	4	en general, contento	medianamente	
3	2	2	1	1	regular	medianamente	
2	2	1	2	2	en general, contento	bastante	
1	3	2	4	4	totalmente	bastante	
1	3	3	2	2	en general, contento	medianamente	El texto en rumano
2	2	2	2	2	en general, contento	bastante	
1	3	2	2	2	totalmente	bastante	
1	4	4	1	1	en general, contento	bastante	Muy interesante el
1	4	3	4	4	totalmente	bastante	
3	2	4	3	3	en general, contento	medianamente	-

(QpostL 12)

ALIAS:	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	2. En general, he	3. Hoy, después de
étoile	1	1	4	3	fuerte con el italiano	si
Jeisson Avila	1	2	3	4	posible pero	si
laurangon	1	2	3	4	nivelado con mis	no
Bastian	1	1	2	2	nivelado con mis	si
Eugenio	1	2	3	4	posible pero	si
Giorgio	2	1	3	3	nivelado con mis	si
Pierre	1	2	4	4	posible pero	si
GARIBALDI	4	3	3	4	nivelado con mis	si
Michelangelo	1	2	4	3	nivelado con mis	si
Mandi	1	2	3	4	posible pero	no
Lucciana	4	4	4	1	posible pero	si
Melissa	2	3	4	1	Fue difícil en	si
ana quiiano	1	2	3	4	nivelado con mis	si
javier	1	2	1	4	nivelado con mis	si
Alejandro	1	2	4	3	nivelado con mis	si
ana quiiano	1	2	3	4	nivelado con mis	si
Patricia	1	2	3	4	nivelado con mis	si
4. En general, hoy,	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/1. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo
Curiosidad	5	3	3	2	1	5
Nervios	4	3	4	4	5	5
Tranquilidad	5	2	2	3	1	4
Tranquilidad	4	3	3	4	4	2
Curiosidad	5	1	3	4	2	3
Curiosidad	3	4	3	3	5	4
Ansiedad	3	2	4	3	3	2
Tranquilidad	5	3	5	5	5	4
Tranquilidad	5	1	4	3	2	5
Ansiedad	5	5	5	3	2	3
Nervios	5	1	5	5	5	5
Curiosidad	5	5	5	5	3	1
Tranquilidad	4	3	3	3	4	3
Tranquilidad	5	5	5	5	4	3
Tranquilidad	5	2	4	3	1	4
Tranquilidad	3	3	3	3	4	3
Tranquilidad	4	5	4	5	5	5

5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo
3	4	4	2	1	4	3
5	5	5	5	5	5	5
3	3	3	4	3	4	2
4	4	4	4	5	5	5
2	1	5	4	2	5	3
4	3	4	3	4	5	4
4	3	4	1	2	3	3
5	4	5	5	5	5	5
4	3	2	1	1	5	4
3	5	5	5	5	1	4
5	5	5	5	5	1	5
4	4	4	4	5	1	2
4	4	4	3	4	5	3
4	4	4	3	5	5	5
2	1	5	3	1	4	2
4	4	4	3	4	5	4
4	5	4	5	4	5	4

5/3. Pienso que lo	6.1. En el texto en	6.2. En el texto en	6.3.. En el texto en	6.4. En el texto en	7. En general,	8. En general,
4	si	si	si	si	muy interesante	muy interesante
5	si	si	si	si	muy interesante	bastante interesante
4	no	no	no	no	bastante interesante	bastante interesante
5	si	no	si	si	bastante interesante	poco interesante
4	si	si	no	si	bastante interesante	poco interesante
4	si	no	si	si	poco interesante	poco interesante
2	no	si	si	si	poco interesante	poco interesante
5	si	NO TRABAJAMOS	si	si	bastante interesante	bastante interesante
3	si	si	si	si	muy interesante	muy interesante
4	si	si	si	si	bastante interesante	NO SE HA DADO
5	si	si	si	si	bastante interesante	bastante interesante
4	no	no	no	no	muy interesante	poco interesante
5	no	no	no	no	bastante interesante	NO SE HA DADO
4	si	si	si	si	bastante interesante	bastante interesante
3	no	no	no	NO TRABAJAMOS	poco interesante	NO SE HA DADO
5	no	no	no	no	bastante interesante	NO SE HA DADO
5	no	no	si	si	muy interesante	muy interesante

9. En general,	9. En general,	9. En general,	9. En general,	10. Quiero	11. En general, con	12. En general,	Mis anotaciones
1	4	1	1	1	regular	regular	Siento que necesito
3	4	3	1	1	totalmente	bastante	
2	3	2	2	2	totalmente	medianamente	
3	2	3	3	3	en general, contento	medianamente	
3	2	2	1	1	en general, contento	bastante	
3	2	3	2	2	en general, contento	bastante	
1	2	3	2	2	regular	regular	
1	4	4	1	1	en general, contento	medianamente	Fue interesante el
1	4	3	4	4	totalmente	bastante	
3	1	3	4	4	en general, contento	medianamente	
1	4	4	1	1	en general, contento	bastante	
1	3	2	1	1	totalmente	bastante	
1	4	2	4	4	en general, contento	medianamente	
1	3	3	1	1	en general, contento	bastante	
1	3	2	1	1	en general, contento	bastante	
1	4	2	4	4	en general, contento	medianamente	
1	4	2	3	3	en general, contento	medianamente	

(QpostL 13)

ALIAS:	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	1. Puedo ordenar	2. En general, he	3. Hoy, después de
Bastian	1	1	2	2	nivelado con mis	si
Giorgio	2	1	3	4	nivelado con mis	si
Lucciana	4	4	4	1	nivelado con mis	si
laurangon	1	2	3	4	nivelado con mis	no
étoile	2	2	4	3	nivelado con mis	si
ana quijsano	1	2	3	4	nivelado con mis	si
javier	2	2	1	3	nivelado con mis	si
Alejandro	2	1	3	4	nivelado con mis	no
Jeisson Avila	1	2	3	4	nivelado con mis	si
Eugenio	2	1	4	3	posible pero	si
Michelangelo	2	1	4	3	nivelado con mis	si
GARIBALDI	1	1	2	2	nivelado con mis	si
Mandi	1	2	3	4	nivelado con mis	si
nataly	1	2	3	3	posible pero	si
Patricia	2	1	3	4	nivelado con mis	si
Pierre	1	2	3	3	nivelado con mis	si

4. En general, hoy, 5/1. Pienso que lo 5/1. Pienso que lo 5/1. Pienso que lo 5/1. Pienso que lo 5/1. Pienso que lo 5/2. Pienso que lo							
Tranquilidad	5	3	4	4	4	3	3
Tranquilidad	4	5	4	4	3	3	4
Ansiedad	5	1	5	5	5	5	5
Tranquilidad	4	2	2	2	1	1	4
Curiosidad	5	3	3	3	3	1	5
Exitación	4	3	3	3	3	3	5
Tranquilidad	5	5	5	5	5	4	4
Tranquilidad	5	3	4	4	2	1	1
Tranquilidad	4	2	4	4	5	5	5
Exitación	5	2	4	4	3	1	4
Tranquilidad	3	1	5	4	4	2	4
Tranquilidad	5	4	5	5	5	5	4
Curiosidad	5	5	5	5	2	1	5
Curiosidad	3	2	3	2	2	2	4
Curiosidad	4	5	5	4	4	4	5
Curiosidad	4	2	3	3	3	5	3
5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/2. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo	5/3. Pienso que lo
5	5	4	3	5	5	5	5
5	3	3	3	4	4	4	3
5	5	5	5	5	5	5	5
2	3	3	3	3	2	4	3
2	2	3	4	1	4	4	3
3	4	5	3	5	5	5	4
4	4	4	4	4	5	5	5
2	3	4	5	3	5	5	2
5	5	5	4	4	4	5	4
3	2	5	1	2	5	5	3
5	3	5	2	2	5	5	3
5	4	5	4	5	5	5	5
3	5	5	5	1	5	5	1
3	3	4	4	3	4	4	3
4	4	5	5	5	5	4	4
5	2	3	3	2	4	4	4
5/3. Pienso que lo	6.1. En el texto en	6.2. En el texto en	6.3. En el texto en	6.4. En el texto en	7. En general,	8. En general,	
4 no	si	si	si	no	bastante interesante	bastante interesante	
5 no	si	si	si	no	bastante interesante	bastante interesante	
5 si	si	si	si	si	bastante interesante	muy interesante	
5 no	no	si	no	no	bastante interesante	bastante interesante	
4 no	si	si	si	si	muy interesante	muy interesante	
5 si	si	si	si	si	bastante interesante	bastante interesante	
4 si	si	si	si	si	bastante interesante	bastante interesante	
4 si	si	si	si	no	poco interesante	poco interesante	
5 si	si	si	si	si	muy interesante	muy interesante	
4 si	si	si	si	si	muy interesante	bastante interesante	
4 si	si	si	si	si	muy interesante	muy interesante	
4 si	NO TRABAJAMOS	si	si	si	bastante interesante	bastante interesante	
5 si	si	si	si	si	muy interesante	poco interesante	
4 si	si	si	si	si	bastante interesante	bastante interesante	
4 no	si	si	si	si	muy interesante	muy interesante	
5 si	si	si	si	si	poco interesante	poco interesante	
9. En general,	9. En general,	9. En general,	9. En general,	10. Quiero	11. En general, con	12. En general,	Mis anotaciones
3	2	3	3		en general, contento	medianamente	
1	2	2	3		en general, contento	bastante	
1	4	4	1		totalmente	medianamente	
2	3	2	2		totalmente	bastante	
1	4	2	1		en general, contento	medianamente	quiero aprender
1	4	2	4		en general, contento	bastante	
1	3	3	3		en general, contento	bastante	
4	4	4	2		en general, contento	bastante	
4	4	2	2		totalmente	bastante	Se hacen mas
3	2	2	3		en general, contento	medianamente	
1	4	3	4		totalmente	bastante	
1	4	3	1		en general, contento	medianamente	
3	1	2	4		en general, contento	bastante	
3	2	2	3		totalmente	bastante	
1	4	3	3		en general, contento	medianamente	
1	3	4	3		regular	medianamente	

INTERCOMPRESIÓN DE LENGUAS ROMANCES

CUESTIONARIO FINAL

Has llegado al final de tu recorrido. Qué bueno que vuelvas a repensarlo y a sintetizarlo en los puntos que siguen. Te permitirán fortalecer la 'conciencia' de tu experiencia para que lo que lograste se pueda fijar como patrimonio para tus próximos retos. RECUERDA QUE NO HAY RESPUESTA EQUIVOCADAS.

*Campo obligatorio

ALIAS: *

A. TU RECORRIDO

A.1.a. ¿cuál ha sido tu más fuerte sensación durante LA PRIMERA SEMANA del curso? *

- temor
- aburrimiento
- inseguridad
- frustración
- perplejidad
- tranquilidad
- desafío
- control
- diversión
- curiosidad
- excitación
- Otro:

A.1.b. ¿cuál ha sido tu más fuerte sensación durante LA SEGUNDA SEMANA del curso? *

- temor
- aburrimiento
- inseguridad
- frustración
- perplejidad
- tranquilidad
- desafío
- control
- diversión
- curiosidad
- excitación
- Otro:

A.1.c. ¿cuál ha sido tu más fuerte sensación durante LA TERCERA SEMANA del curso? *

- temor
- aburrimiento
- inseguridad
- frustración
- perplejidad
- tranquilidad
- desafío
- control
- diversión
- curiosidad
- excitación
- Altro:

A.2. ¿Cuáles características del curso te han parecido más interesantes? *

máximo dos opciones, eventualmente incluyendo 'otro'

- la presencia simultánea de muchas lenguas no conocidas
- el hecho de no saber de qué se trataba la metodología
- las propuesta de trabajo, sus tiempos, fases y modalidades
- la tipología de los textos
- la transposición al español
- ninguna
- Altro:

A.2.a. quiero profundizar el punto 2.

A.3. ¿cuáles características del curso te han creado más dificultad? *

IMPORTANTE: máximo dos opciones, eventualmente incluyendo 'otro'

- la presencia simultánea de muchas lenguas no conocidas
- el hecho de no saber de qué se trataba la metodología
- las propuesta de trabajo, sus tiempos y fases, me he sentido obligado a un proceso muy rígido
- la tipología de los textos que no siempre ha correspondido a mis intereses
- la transposición al español
- ninguna
- Altro:

A.3.a. quiero profundizar el punto 3.

A.4. ¿cuáles competencias piensas haber desarrollado? *

ordena por importancias (1=menos importante/menos determinante, 5. más importante, más determinante)

	1	2	3	4	5
a. la comprensión lingüística	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. la apertura/curiosidad hacia el sustrato cultural de un texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. la capacidad de reflexionar acerca de las lenguas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. la capacidad de auto-observarme y auto-conocerme en mi proceso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A.5. ¿qué ha significado, para tí, trabajar simultáneamente idiomas distintos? *

ordena por importancias (1=menos importante/menos determinante, 5. más importante/más determinante)

	1	2	3	4	5
a. una forma muy útil y pragmática para acercarme a las lenguas extranjeras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. una forma distinta de aprender la gramática de las lenguas romances	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. la posibilidad de reflexionar acerca de la diferencia existente entre las lenguas romances	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. la posibilidad de reflexionar acerca de la					

cercanía existente entre las lenguas romances	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. la posibilidad de reflexionar acerca de la historia común de las lenguas romances	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. la posibilidad de acercarse a la expresión de las varias culturas a través de sus respectivas lenguas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A.6. ¿cómo definirías tu 'proceso' durante el curso? *

1 2 3 4 5

negativo positivo

A.7. si hay aspectos positivos, ¿a qué corresponden?

IMPORTANTE: máximo 3 opciones (incluyendo, eventualmente, 'otro')

- a. se ha modificado mi idea de aprendizaje de lenguas
- b. ya no le tengo temor a las lenguas que no conozco
- c. ha cambiado mi forma de confrontarme con la 'gramática' de un idioma
- d. se ha modificado mi percepción de lo que significa 'comunicar'
- e. ya no me siento inconforme cuando me confronto con un texto en las lenguas trabajadas, aunque de dificultad mucho mayor
- f. he progresado en 'tranquilidad' durante las varias sesiones y este hecho me hace sentir más confianza en mis posibilidades 'lingüísticas'
- g. me siento más abierto/a y disponible hacia lo imprevisible y la dimensión desconocida
- k. he entendido que existe una fuerte relación entre todos los pueblos de cultura romance
- j. he descubierto la relación entre lenguas y culturas, entre la forma de expresarse y la forma de ser
- Altro:

A.8. ¿qué sientes que ha 'pesado' más en el desarrollo de tu proceso? *

ordena por importancias (1=menos importante/menos determinante, 5. más importante, más determinante)

	1	2	3	4	5
la tipología de los textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la metodología	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
el 'soporte' de los compañeros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

el 'soporte' del profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mi estado de ánimo al llegar a la clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B. MATERIALES (DIDÁCTICOS Y DE INVESTIGACIÓN) Y ESTRATEGIAS

B.1. ¿cómo te ha parecido el manual EuRom5? *

ordena por 'utilidad/pertinencia' las siguientes características (1. menos útil/pertinente, 5 más útil/pertinente)

	1	2	3	4	5
selección de los textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
introducción a la metodología	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gramática de lectura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ayudas lexicales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B.1.a. quiero profundizar el punto B.1.

B.2. ¿cómo te ha parecido la página de EuroNews? *

1 2 3 4 5

menos útil/pertinente más útil/pertinente

B.2.a. quiero profundizar el punto B.2.

B.3. ¿cómo te han parecido los cuadro comparativos? *

1 2 3 4 5

menos útil/pertinente más útil/pertinente

B.3.a. quiero profundizar el punto B.3.

B.4. ¿cómo te han parecido las 'lecturas cronometradas'? *

1 2 3 4 5

menos útil/pertinente más útil/pertinente

B.4.a. quiero profundizar el punto B.4.

B.5. ¿cuánto has... *

1. poco 5. mucho

	1	2	3	4	5
a. ...consultado la gramática de lectura?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. ...completado los cuadros comparativos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. ...tomado notas/apuntes de cosas dichas en clase?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. ... tomado notas/apuntes de tus 'descubrimientos' durante la lectura?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B.6. ¿la filmación de las sesiones te molestó y/o afectó tu actitud en el trabajo? *

1 2 3 4 5

nunca siempre

B.7. ¿la suministración de las encuestas te molestó y/o afectó tu actitud en el trabajo? *

1 2 3 4 5

nunca siempre

C. 'OTROS'

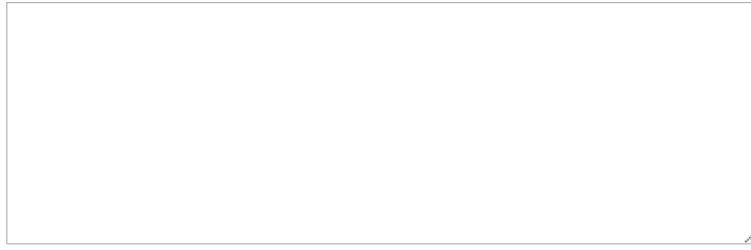
completa 'intuitivamente', sin pensarlo mucho, los siguientes puntos.,

C.1. recuerda, sintéticamente' el momento más 'difícil' de tu recorrido (cuándo, porqué) *

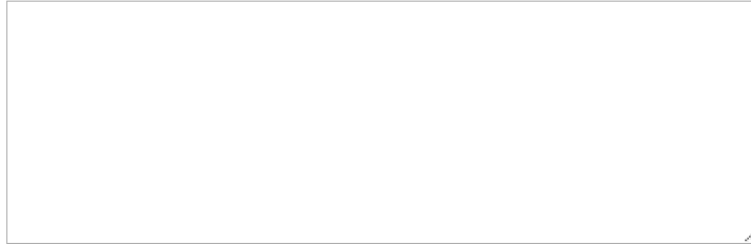
C.2. recuerda, sintéticamente' el momento más 'satisfactorio' de tu recorrido (cuándo, porqué) *

C.3.a. si piensas, ahora, en el portugués, lo asocias a.... *

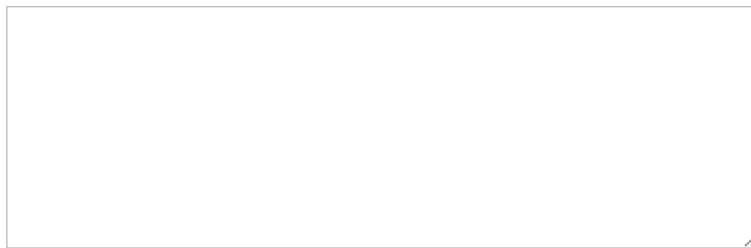
C.3.b. si piensas, ahora, en el catalán, lo asocias a.... *



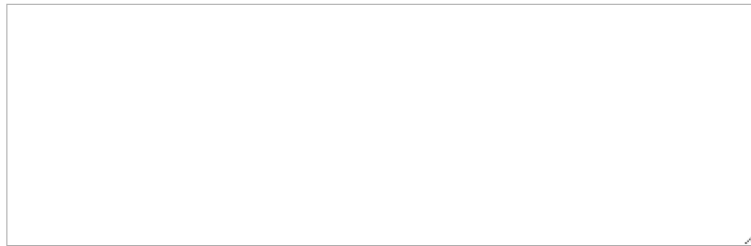
C.3.c. si piensas, ahora, en el italiano, lo asocias a.... *



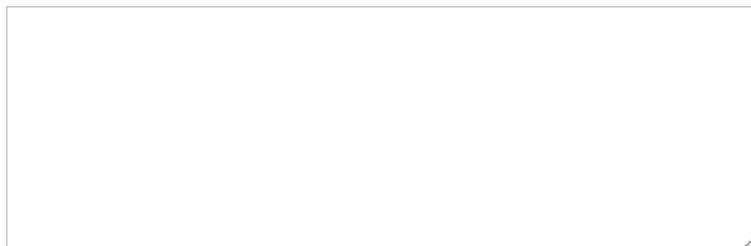
C.3.d. si piensas, ahora, en el francés, lo asocias a.... *



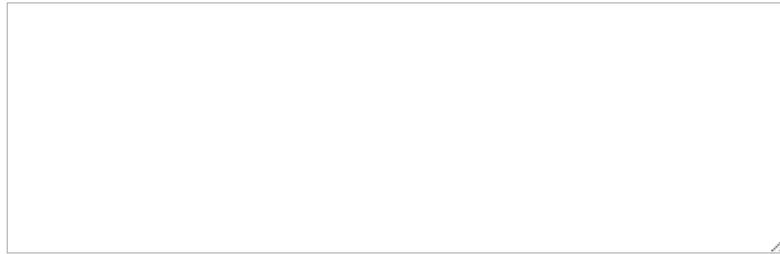
C.4. si piensas en cómo has trabajado, sientes que lo qué más te ha representado como aprendiz en el curso es.... *



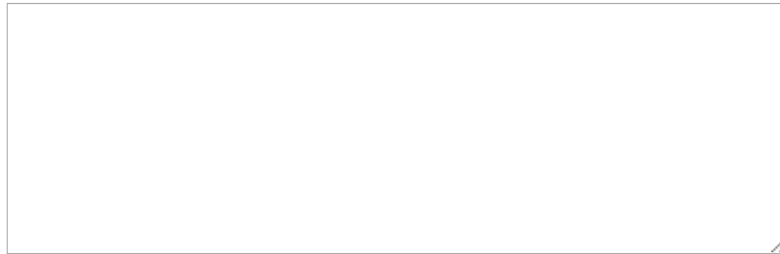
C.5. describe con tus palabras lo que piensas es la relación entre una lengua y su cultura *



C.6. describe con tus palabras lo que ha significado para tí el curso *



**te agradezco cualquier opinión, observación o sugerecia adicional, ¡Y MUCHAS GRACIAS
POR TU VALIOSO APORTE DURANTE TODO EL CURSO!**



Invia

ALIAS:	A.1.a	A.1.b	A.1.c	A.2	A.2.a	A.3	A.3	A.4a	A.4b	A.4c	A.4e	A.5a						
bastian	frustración	tranquilidad	curiosidad	la presencia		ninguna		5	4	4	4	5						
nataly	curiosidad	tranquilidad	tranquilidad	las propuesta		la		3	3	5	4	4						
pierre	exitación	inseguridad	desafío	la presencia		la		4	5	3	4	4						
jeisson	desafío	curiosidad	diversión	la presencia	Ha sido	ninguna		5	4	3	2	5						
lucciana	curiosidad	diversión	tranquilidad	la presencia		las		5	5	5	5	5						
patricia	curiosidad	desafío	curiosidad	la presencia		la tipología	Me	4	5	4	4	5						
mandi	desafío	tranquilidad	control	la presencia	es	las	el horario	5	5	3	4	5						
laurangon	desafío	curiosidad	tranquilidad	la presencia	Tener	ninguna	La	4	3	4	3	4						
étoile	curiosidad	frustración	curiosidad	la presencia	me parece	ninguna		5	3	3	4	5						
melissa	curiosidad	desafío	curiosidad	la presencia		ninguna		4	2	2	2	5						
javier	desafío	tranquilidad	perplejidad	la presencia		la tipología	El francés	4	5	5	5	5						
michelangelo	exitación	diversión	tranquilidad	las propuesta		la		5	5	4	5	5						
garibaldi	tranquilidad	tranquilidad	tranquilidad	las propuesta	Es	ninguna	Creo que la	5	4	4	5	5						
ana	inseguridad	tranquilidad	desafío	la presencia		la		3	3	3	4	3						
alejandro	curiosidad	tranquilidad	control	la presencia		la	En	5	4	3	2	3						
giorgio	curiosidad	exitación	desafío	la presencia		el hecho de	Aunque en	5	4	3	5	4						
eugenio	exitación	diversión	curiosidad	la presencia		las	Específica	5	3	5	4	5						
A.5b	A.5c	A.5d	A.5e	A.5f	A.6	A.7	A.8a	A.8b	A.8c	A.8d	A.8e	B.1a	B.1b	B.1c	B.1d	B.1e	B.2	B.2.a
4	5	5	3	4	5	a. se	4	5	3	5	5	4	4	5	5			5
3	3	4	2	3	5	c. ha	4	4	4	4	4	5	4	4	4			5
4	4	3	2	5	4	a. se	3	3	3	4	3	4	3	4	5			4
4	2	5	2	3	4	a. se	2	5	4	3	2	5	4	3	2			5 Seria
5	5	5	5	5	5	a. se	5	5	5	5	5	5	5	5	5	Tuve		5
4	3	5	3	5	5	a. se	3	5	4	4	5	4	5	5	5			5
3	4	5	4	3	5	b. ya	3	5	5	4	5	5	3	3	4	el		5
3	2	4	2	3	5	b. ya	4	3	3	4	1	4	4	4	4			4 Tiene
3	2	4	4	5	5	a. se	4	5	4	3	3	3	5	4	4			5
5	4	2	3	4	5	g. me	3	4	1	3	4	4	3	5	5			5 Permit
5	5	5	2	5	4	e. ya	3	5	3	4	3	4	5	5	5			5
5	5	5	4	5	5	a. se	4	5	4	5	5	5	4	4	5			5
5	4	5	3	5	5	a. se	4	5	4	5	5	4	5	5	5	El		5 Es
3	3	4	4	3	4	a. se	3	4	4	3	5	5	4	4	4			4
5	2	3	2	2	4	c. ha	3	4	1	2	5	4	2	3	5			4
4	3	5	4	5	4	a. se	4	5	3	4	5	5	5	5	5	Me		2 Siento
4	4	5	2	3	5	a. se	2	5	3	4	2	4	2	5	5			4 Como
B.3	B.3a	B.4	B.4a	B.5a	B.5b	B.5c	B.5d	B.6	B.7	C.1	C.2	C.3a	C.3b	C.3c	C.3d			
5		5		3	3	5	5	1	1	enfrent	cuand	facilid	compr	compli	comple			
4		5		2	3	5	4	1	1	enfrent	record	pareci	muy	muy	El mas			
5		4		2	2	3	3	1	3	cuando	ser un	una	cultura	una	Una			
4		5		3	2	3	3	1	1	Cuand	Poder	Casta	Accide	Islas...	Arte.			
5		5		5	5	5	5	1	1	El	Hoy	a	Al	Portug	Es el			
5		5		5	2	4	3	1	1	La	Hoy, el	La	Es	Es el	Es la			
5	me	4	no se	5	2	5	5	1	2	frances	entend	lo	algo	tito	un reto			
5		5	Se	4	3	2	2	1	1	el	La	tranqu	Entend	Más	desafío			
5		5		3	4	5	5	1	1	en la	la	Es	la	"nada	un			
5	Son	4	Interes	5	1	1	1	1	2	Al	Cuand	A un	Con un	Para	Lo			
5		5		2	2	5	5	1	2	Alguno	En las	Si	a las	debo	Textos,			
5		5		4	5	5	5	1	1	La	Compr	Un	Un	Un	Un			
5	Los	5	En la	4	4	5	3	1	1	Creo	Cuand	Cultur	Cultur	Cultura	Liberta			
5		5	Me	5	2	3	4	1	1	La	Cuand	tranqu	una	una	Un			
5		3	No soy	2	2	2	3	1	1	Leer y	Cuand	portug	catalu	italia	Francia			
5	Muy	5	Me ha	5	3	4	3	1	1	1. Me	Durant	Un	Una	Un	Antes			
3		5	Demue	4	2	4	4	1	1	las	Fue	NN	NN	NN	NN			
C.4	C.5	C.6	COMENTARIOS															
medita	la lengua	El	cuando															
tranqui	la forma	la																
la	es un	una																
El no	Dependi	Ha sido	Ha sido muy															
Aprend	Ayuda	Una	Quisiera															
la	es un	es el	Gracias!!															
apresu	tiene	una	otro horario,															
Contin	es muy	Me	Podrían ser mas															
interes	las	Ha sido	Este curso es															
El	Están	Una	En general me															
Tratar	Es	Es un	Muchas gracias.															
La	Con	La	Sugerencia: que															
Haber	Es la	Un	Me gustó la															
ganas	Creo	Una																
El	De la	una																
La	A través	Una	* Perdón por															
Estar	Existe	Una																

ALLEGATO IX

TEST FINALI DI AUTOVALUTAZIONE

Nombre: _____ Apellido : _____ Fecha. _____
Lengua madre: _____
Lenguas conocidas / estudiadas: _____

Prueba de (auto)evaluación Intercomprensión de PORTUGUÉS

Primera parte

Lee atentamente el texto y contesta las preguntas, evidenciando y numerando, en el texto, la información que corresponde a cada una de las afirmaciones:

Crise: DGS estima aumento de doenças mentais e suicídios

A Direção-Geral da Saúde (DGS) considera que actual crise financeira vai ter impactos "muito significativos" na saúde mental, estimando um aumento de algumas doenças mentais e da taxa do suicídio em alguns sectores da população.

No Programa Nacional para a Saúde Mental (PNSM), elaborado pela DGS e divulgado esta sexta-feira, o organismo do Ministério da Saúde refere que "a crise financeira que vivemos vai ter seguramente impactos muito significativos na saúde mental das populações", sendo "plausível a ocorrência de um aumento da prevalência de algumas doenças mentais, assim como o aumento da taxa de suicídio em alguns sectores da população".

Nesse sentido, a DGS considera ser necessário que o PNSM tome "em devida conta" esta nova realidade, reforçando as medidas já previstas em relação ao desenvolvimento de serviços na comunidade, à promoção de programas de prevenção da depressão e do suicídio, e ao desenvolvimento da capacidade de intervenção em crise.

"Se o investimento no desenvolvimento dos serviços comunitários para doentes mentais graves já era uma prioridade antes da crise, é-o ainda mais agora", refere o documento divulgado esta sexta-feira no site daquele organismo do Ministério da Saúde.

A DGS adianta que os constrangimentos económicos actuais constituem também "uma oportunidade para se proceder a reformas importantes, até agora de difícil implementação", tais como a adopção de directrizes para a prescrição racional de psicofármacos e o envolvimento de profissionais não-médicos em programas terapêuticos.

(Correio da Manhã, 08/09/2012)

1) El artículo propone soluciones a la actual crisis económica	V	F
2) La DGS considera que la actual crisis financiera causará más enfermedades mentales y suicidios	V	F
3) El PNSM es un organismo que se ocupa de estudiar y prevenir las enfermedades mentales	V	F
4) El PNSM considera necesaria la promoción de programas de prevención a la depresión y al suicidio	V	F
5) La inversión económica para el desarrollo de servicios comunitarios que intervengan en caso de enfermedades mentales graves no era una prioridad antes de la crisis económica	V	F
6) El documento elaborado por la DGS ha sido divulgado el sábado en la página web de la organización	V	F
7) La crisis económica podría dificultar la actuación de importantes reformas en el sector de la educación pública	V	F

Contesta las siguientes preguntas:

1) ¿Cuáles elementos te han guiado en la comprensión de las palabras "casa" y "pais"? (conocimientos previos, contexto lingüístico, cercanía con el español u otros idiomas, elementos gramaticales o lexicales...)?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) ¿Cuál significado, aunque aproximativo, has dado a las palabras, "no local", "VMER", "a jantar" ? Indica cuáles elementos te han ayudado en la comprensión (conocimientos previos, contexto lingüístico, cercanía con el español u otros idiomas, elementos gramaticales o lexicales...)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3) ¿Has logrado comprender "onde viria a falecer"? Indica qué te ha ayudado en la comprensión (conocimientos previos, contexto lingüístico, cercanía con el español u otros idiomas, elementos gramaticales o lexicales...)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Nombre:

Apellido :

Fecha.

Lengua madre:

Lenguas conocidas / estudiadas:

Prueba de (auto)evaluación
Intercomprensión de CATALÁN

Primera parte

Lee atentamente el texto y contesta las preguntas, evidenciando y numerando, en el texto, la información que corresponde a cada una de las afirmaciones:

Els alumnes ja són a la nova escola de les Preses

L'alcalde diu que és un dia històric perquè es recupera el centre docent després de 33 anys d'haver-lo tancat.

Estrenen una cançó commemorativa.

Els alumnes de les Preses van poder estrenar finalment ahir la nova escola La Bòbila. Abans-d'ahir, dia d'inici oficial del curs, no va ser possible perquè calia adequar les aules amb el material pedagògic corresponent, una feina que el retard en les obres havia endarrerit. L'alcalde, Pere Vila, expressava visiblement emocionat que era una dia històric per a les Preses, ja que el poble recuperava l'escola després de 33 anys d'haver tancat la vella. Durant tots aquests anys, els alumnes han anat a escola al Vertallat de la Vall d'en Bas.

Els pares que van voler van poder visitar la part de les instal·lacions enllestida—les obres s'acabaran definitivament a mitjan octubre i s'ha delimitat l'espai per compaginar-les amb l'activitat docent— i van manifestar-se molt satisfets. Van coincidir a assenyalar l'amplitud dels espais.

Els 144 alumnes del centre van celebrar-ho amb l'estrena de la cançó de La Bòbila, una mena d'himne a l'educació i al centre. Després van ser obsequiats amb tres rajols de gominola.

l és que el nou centre educatiu s'ha construït als terrenys que fins fa deu anys ocupava una bòbila, referència històrica que s'ha volgut preservar donant-li aquest nom. Al costat del nou centre, s'ha conservat la xemeneia d'aquesta antiga fàbrica de rajols.

(Jordi Casas, El punt Avui digital, 14/09/2012)

1) El colegio "La Bòbila" ha vuelto a abrir hoy después de 33 años de cierre	V	F
2) Durante todo este tiempo los alumnos han estudiado en otro colegio en el mismo pueblo	V	F
3) La inauguración se ha dado con una semana de atrazo para permitir terminar el arreglo de los salones.	V	F
4) Los padres se han quejado porque las obras todavía no habían terminado y por los espacios pequeños	V	F
5) En ocasión de la inauguración del colegio los alumnos han cantado una canción	V	F
6) El centro de educación había sido cerrado para construir una fábrica	V	F
7) El nombre del colegio se refiere a una antigua fábrica que surgía antes en el mismo lote, de la cual se conserva la antigua chimenea.	V	F

Segunda Parte

Lee atentamente el texto y haz la transposición al español sólo de la parte subrayada.

La protesta al Congrés acaba amb 35 detinguts i 64 ferits

La protesta del 25-S al voltant dels Congrés dels Diputats acaba de matinada amb enfrontaments entre la policia i els manifestants.

El moviment dels indignats convoca una nova concentració per aquesta tarda.

Un total de 27 persones han estat detingudes i 64 han resultat ferides, una de les quals en estat greu, en els enfrontaments entre la policia i els manifestants que es van concentrar aquest dimarts a la plaça Neptú de Madrid i als carrers del voltant del Congrés dels Diputats responenent a la crida "Envolta el Congrés", contra els diputats i les retallades socials. La protesta del 25-S ha convocat una nova concentració per aquesta tarda a les 19h, també a la plaça Neptú i al voltant del Congrés dels Diputats.

Segons informa la policia, han estat ateses 64 persones de diversa consideració, de les quals 27 són policies. En total, segons aquestes fonts, 28 persones han necessitat hospitalització.

Segons la Comunitat de Madrid, el ferit greu patia una patologia cervical prèvia que s'ha reactivat durant els incidents, si bé es desconeix si la cusa ha estat una simple caiguda o per haver estat atropellat. Emergències l'ha traslladat a un centre hospitalari per una possible lesió medul·lar. La resta de ferits presenten lesions i ferides lleus.

(Agencia EFE, *El Punt Avui* digital, 26/9/2012)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Contesta las siguientes preguntas:

8) ¿Cómo pudiste deducir el significado de la palabra "**concentració**" (gracias al contexto, por la cercanía con lenguas conocidas...)?

.....
.....
.....
.....
.....

9) Las expresiones "**dimarts**", e "**als carrers del voltant**", ¿ha sido un problema para la comprensión? ¿Cómo has hipotizado su significado? (contexto lingüístico, cercanía con el español o con otros idiomas...)? Explicita tus reflexiones.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

10) La expresión "**retallades socials**", ¿ha sido de fácil comprensión? Explica cómo has individuado su significado (conocimientos previos, contexto lingüístico, elementos gramaticales o lexicales, cercanía a lenguas conocidas...)

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Nombre:

Apellido :

Fecha.

Lengua madre:

Lenguas conocidas / estudiadas:

Prueba de (auto)evaluación
Intercomprensión de ITALIANO

Primera parte

Lee atentamente el texto y contesta las preguntas, evidenciando y numerando, en el texto, la información que corresponde a cada una de las afirmaciones:

Taglie piccole, addio!

Oggi le donne magre, che indossano le taglie piccole, come la 40 o la 42, sono poche. La donna italiana media veste la taglia 46. Anche gli stilisti se ne sono accorti perché hanno visto che non hanno venduto le taglie più piccole e devono vendere questi abiti a prezzi molto bassi. I tempi sono cambiati e lo dimostra il fatto che è nata la prima agenzia italiana per modelle dalla taglia 46 in su. Il nome? *Ciao magre*. A capo dell'agenzia c'è una stilista: Elena Mirò. Il tempo delle modelle molto magre è finito? Non proprio, ma le donne più robuste possono smettere di cercare vestiti ai grandi magazzini e di acquistare enormi maglioni per nascondere i fianchi. Sei milioni di italiane con qualche chilo di troppo sognano di portare abiti di alta moda e finalmente, adesso, qualcuno le può accontentare. Lo stilista Gianfranco Ferré è stato il primo a creare abiti per questa categoria di donne: è da 20 anni che il suo marchio disegna la collezione *Forma*. Sulle sue passerelle, le modelle con taglie dalla 46 alla 58 sfilano con la stessa eleganza, in fatto di stile e tessuti, delle modelle magre con taglie dalla 38 alla 40. Cappotti a vestaglia, gonne molto leggere, cappotti in raso dai colori forti come il turchese, il rosso, il bianco. Anche la stilista Krizia valorizza le taglie grandi con la linea *Per te*. Ma la rassegna di nomi importanti non finisce qui. I creatori di moda italiani da anni esaudiscono i desideri anche delle donne non proprio magre: il loro stile valorizza qualunque donna che indossa un loro vestito. Anche in rete si pensa alle taglie 46. Basta collegarsi a un motore di ricerca e inserire la voce 'taglie grandi', per entrare in contatto con decine di indirizzi.

Una modella inglese di taglia forte ha avuto molto successo ed è diventata la rappresentante per la linea sportiva dello stilista Versace. È già un fenomeno di moda. Qualche tempo fa l'edizione inglese di una rivista è uscita con due copertine diverse: una

aveva come 'donna simbolo' proprio la modella inglese con qualche chilo in più, l'altra una bellissima e magrissima attrice americana. Qual è stata la copia della rivista più venduta? Inutile dirlo: quella con la modella inglese 'rotondetta'.

1) En los últimos años, la tendencia de la moda italiana es valorizar mujeres con tallas medio-grandes.	V	F
2) Elena Mirò es la primera estilista que dirige una revista de moda con modelos más 'robustas'	V	F
3) Las mujeres con talla 46 o más, ahora ya casi no van de compras en tiendas de marcas más populares	V	F
4) En las pasarelas, los modelos más 'gorditas' han tenido más éxito que los modelos 'tradicionales'	V	F
5) En Italia varios estilistas ya crean ropa para todas tallas de mujeres	V	F
6) En Internet, ahora, es posible encontrar direcciones de tiendas para tallas grandes	V	F
7) La doble versión de la revista inglesa demuestra que a la gente le gustan más las mujeres no tan flacas.	V	F

8) Encuentra, en el texto, palabras o expresiones usadas para definir una mujer 'de talla medio-grande':

.....

.....

.....

.....

.....

Contesta las siguientes preguntas:

1) ¿Cuáles elementos te han guiado en la comprensión de las palabras "*sportelli*" y "*subire*", "*inoltre*"? (conocimientos previos, contexto lingüístico, cercanía con el español u otros idiomas, elementos gramaticales o lexicales...)?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2) ¿Cuál significado has dado a la frase, "***basta inoltre l'informazione***" ? Indica cuáles elementos te han ayudado en la comprensión (conocimientos previos, contexto lingüístico, cercanía con el español u otros idiomas, elementos gramaticales o lexicales...)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3) ¿Has logrado comprender "*il malato può invece ottenere una richiesta*"? Indica qué te ha ayudado en la comprensión (conocimientos previos, contexto lingüístico, cercanía con el español u otros idiomas, elementos gramaticales o lexicales...)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Nombre:

Apellido :

Fecha.

Lengua madre:

Lenguas conocidas / estudiadas:

Prueba de (auto)evaluación
Intercomprensión de FRANCÉS

Primera parte

Lee atentamente el texto y contesta las preguntas, evidenciando y numerando, en el texto, la información que corresponde a cada una de las afirmaciones:

Apple cherche à lancer une radio Internet gratuite

La 'marque à la pomme' tente d'obtenir des licences lui permettant de diffuser de la musique sur le modèle de la radio sur Internet Pandora.

Apple fourmille de projets. Alors que la 'marque à la pomme' doit dévoiler son nouvel iPhone 5, le 12 septembre, et continue à négocier le lancement de chaînes de télévisions, la presse américaine rapporte que le groupe négocie le lancement d'une radio Internet gratuite.

Le Wall Street Journal et le New York Times affirment ainsi tous deux qu'Apple tente d'obtenir des licences lui permettant de diffuser de la musique sur le modèle de la radio sur Internet Pandora. Avec ce nouveau service, l'internaute pourra avoir accès à une sélection diversifiée de musiques correspondant à ses goûts. Comme pour une radio traditionnelle la diffusion serait gratuite, financée par la publicité.

Ce nouveau projet, s'il se concrétise, permettra à la firme de Cupertino «d'étendre sa suprématie sur la musique en ligne», affirme le Wall Street Journal. Le groupe envisage de rendre cette nouvelle radio accessible depuis ses appareils, l'iPhone, l'iPad et le Mac, et éventuellement sur les ordinateurs portables fonctionnant avec le système d'exploitation de Microsoft, Windows. Mais le service ne sera probablement pas disponible sur les téléphones portables multifonctions et les tablettes utilisant le système d'exploitation Android de Google, rapporte le quotidien économique.

Mais Apple «vient seulement de débiter les négociations pour les licences avec les maisons de disques» et «même s'il conclut des accords, il pourrait se passer plusieurs mois avant le lancement d'un tel service», écrit le Wall Street Journal. Bloomberg rapporte d'ailleurs ce matin que le groupe est face à des difficultés pour lancer sa nouvelle Apple TV qui donnerait accès à des contenus télévisuels en direct et à la demande.

Les discussions avec les compagnies du câble et les fournisseurs de contenus seraient dans l'impasse, selon l'agence américaine.

(Mathilde Golla, *Le Figaro online*, 07/08/2012)

1) Apple e Pandora están negociando para tener los permisos necesarios a la promoción del nuevo proyecto	V	F
2) El nuevo proyecto le permitirá a Apple confirmar su primacia en el mundo de la música <i>online</i>	V	F
3) Será posible acceder al servicio también de celulares y tablet	V	F
4) El servicio podrá ser accesible también del sistema operativo Windows pero no de Android	V	F
5) Según el <i>Wall Street Journal</i> , ya están en buen punto las negociaciones con las discográficas para lograr los permisos	V	F
6) La promoción de la nueva Apple TV parece encontrar obstáculos	V	F

7) La expresión "**marque à la pomme**" se refiere a

.....

¿Cuál es la palabra-clave de esta expresión que te permite su comprensión?

.....

Piensa en cuánto puede haber influido compartir culturalmente informaciones con respecto a este tema. Explicita tus reflexiones.

.....
.....

Contesta las siguientes preguntas:

8) ¿Te ha resultado difícil comprender las palabras "moyens" e "arrêter"? ¿Cuáles estrategias te han permitido hipotizar su significado (contexto lingüístico, cercanía a lenguas conocidas...)

.....
.....
.....
.....
.....
.....

9) La expresión "*Il faut*", ¿ha sido un problema para la comprensión del texto? ¿Cómo has deducido o hipotizado su significado? Explicita tus reflexiones.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

10) En la expresión "*Il faut trouver les fils pour donner à chaque enfant la fierté de lui-même*", ¿cuáles han sido los elementos de difícil comprensión? Explica las extratécnicas que te han ayudado a reconstruir el significado de la frase (conocimientos previos, contexto lingüístico, elementos gramaticales o lexicales, cercanía a lenguas conocidas...).

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Segunda Parte

Lee atentamente el texto y haz la transposición al español sólo de la parte subrayada.

Aubry : "Il faut laisser une plus grande liberté aux enseignants"

La première secrétaire du PS, Martine Aubry, s'est réjouie mardi 4 septembre de vivre "une rentrée plus sereine" grâce à la création de nouveaux postes d'enseignants, réclamant toutefois "une plus grande liberté" pour adapter les rythmes scolaires, lors d'une visite dans une école de Lille.

"Cette rentrée 2012 est plus sereine que les années précédentes, notamment grâce à la création de 1000 postes d'enseignants supplémentaires", a déclaré, tout sourire, M^{me} Aubry aux journalistes, à l'école Viala-Voltaire. "Mais ce n'est pas en une rentrée qu'on va régler tous les problèmes", a toutefois tempéré la maire de Lille.

"On ne peut pas seulement se contenter de postes en plus [...], il faut également laisser une plus grande liberté aux enseignants, aux directeurs d'école pour notamment pouvoir adapter, tout en restant dans le cadre du programme, les rythmes scolaires ou les méthodes pédagogiques", a souligné M^{me} Aubry.

La première secrétaire du PS a également demandé une augmentation de la rémunération des enseignants "dès qu'on aura les moyens de le faire", et une meilleure formation. "Il faut arrêter, comme l'a fait le gouvernement précédent, de vouloir faire régler par les enseignants tous les problèmes de la société", a-t-elle martelé.

"Le monde a changé, il faut adapter l'école à ces changements" en donnant aux enfants, "en plus des programmes scolaires, l'accès au sport, à la culture, et les moyens de développer une autre intelligence. Il faut trouver les fils pour donner à chaque enfant la fierté de lui-même", a ajouté M^{me} Aubry.

(Le Monde.fr avec AFP, 4/9/2012)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ALLEGATO X

TESTO INVIATO PER IL SONDAGGIO CONCLUSIVO

NOMBRE:

Paralelamente a la capacidad de comprender simultáneamente lenguas distintas, en las clases hemos hecho un recorrido de sensibilización hacia lo que significa acercarse a un texto preguntandose que hay 'más allá' de las palabras: el porqué las cosas se dicen de cierta forma, qué llevan consigo y qué generan la lenguas desde un punto de vista de la información que le pertenece a la cultura de referencia.

1. ¿Has tenido más oportunidades de leer textos en algunos de los idiomas trabajados? ¿Qué tipo de sensación has tenido? ¿Qué tipo de enfoque le has dado (querías 'sólo' comprender lo que estaba escrito, te has hecho preguntas de otro tipo...)?
2. ¿Sientes que las competencias que trabajamos a través de textos en lenguas romances extranjeras 'se te han salido' más adelante leyendo en tu lengua madre, el español? ¿Puedes contar de qué se trata (qué tipo de textos, porqué, cómo)?
3. Piensa en tí como lector: ¿puedes definirte distinto de lo que eras antes del curso de IC? ¿En qué? ¿Cuáles características te representaban antes? ¿Cuáles ahora?
4. El trabajo hecho en el curso se ha 'propagado' a algún otro canal de comunicación que no sea el texto escrito (noticieros en tv, comunicación interpersonal con extranjeros etc.)?

GRACIAS!

(RISPOSTE AL SONDAGGIO CONCLUSIVO)

NOMBRE: ÉTOILE

Buenos días Anna,

Primero que todo, muchas gracias por proponer y desarrollar tan gratamente el curso, si a uno en el colegio y en la universidad le enseñaran todo de esa manera, muy seguramente uno sería muy feliz con los procesos de educación y formación. 5

Cuando estudie frances en el colegio, fue amor a primera vista con el idioma, y tenia la misma expectativa con el italiano, por qué? no sé, desafortunadamente no ocurrió así. Creo que sobre todo en la segunda semana del curso, me senti triste porque no lograba sintonía, afortunadamente los otros idiomas me llenaban de motivación poruqe veia mi avance en la comprensión. 10

La propuesta metodológica de la intercompresión, me pareció muy interesante y efectivamente nos flexibiliza frente a las formas a veces demasiado exstrictas con las que se enseñan los idiomas, sobre todo en los colegios que nos son bilingües; nos quita el temor a equivocarnos, nos permite explorar y ser propositivos, recursivos, idiomáticamente hablando, jugar con las expresiones culturales cotidianas, dichos, metáforas, etc, y ver que al final los idiomas son como los hermanos en una misma familia: iguales, precidos y otras cosas distintos. 15

El poder comparar, como permitía euronews, me pareció clave para afianzar el vocabulario porque facilitava encontrar la similitud entre las palabras. 20

Considero muy valiosa la herramienta Eurom5, porque nos permitia re-leer, ver contextualmente como se usan las palabras; aportaba ayudas gramaticales importantes, que ayudaban mucho en los casos en que no podiamos comparar una misma lectura en los diferentes idiomas (como sí pasa con euronews); así como oirlas, nos sensibilizó frente a la fonetica de cada idioma, quizas tambien percibimos su ritmo de cada uno. 25

Este curso ha sido el más gratificante de los varios que he tomado para aprender otros idiomas, por la forma como se construyó nuestro aprendizaje fue colectiva: lea solo, explore y, si es el caso, equivoquese, con su compañero de pupitre y luego en conjunto, con el aporte de las diferentes percepciones y conocimientos de los demás compañeros y la tuya como maestra y como nativa de la zona - muy impotante esto para mi- llegabamos a la comprensión final y quizás más acertada de cada texto. 30

También considero muy valioso lo diverso que era el grupo: desde compañeros de 1er semestre de universidad hasta pensionados, de ingenierias hasta cine, artes y musica, pasando por la economia y la adminsitración, con intrereses muy diferentes por cada idioma. Esto finalmente aporto conocimientos, expontaneidad, madurez y alegria, hizo 35

del curso algo fresco, muy agradable y motivante.

Deberías proponer un Intercomprensión 2, muy seguramente allí estaremos.

Étoile

Posdate: trataré de revisar nuevamente todo el capítulo de Italia de Eurom 5, cuando tenga un poquito más de tiempo.

NOMBRE: EUGENIO

5. He leído mayoritariamente textos en francés, en los cuales he logrado tener una comprensión adecuada. Frecuentemente surgen ocasiones de confusión con elementos o estructuras gramáticas que no se logran descifrar con facilidad. Básicamente he buscado sólo comprender lo escrito. 5
6. La competencia que quizá más ha resaltado es la de formular hipótesis en el momento de encontrarme con una palabra desconocida en mi idioma. Esto incluye todo tipo de textos: desde artículos de noticias hasta literatura.
7. Para mí lo más importante es que tengo la posibilidad de acercarme a textos originales en las lenguas trabajadas. De esto se desprende también una sensación de confianza y ánimo a saber que es posible explorar nuevos idiomas y culturas, algo que antes no poseía. 10
8. El trabajo realizado y la confianza descrita en la pregunta anterior me ha animado a intentar explorar con más atención las lenguas en su modalidad oral, por medio de radio o videos. Aunque ha sido poca la incursión en este sentido de mi parte, puedo decir que sí noté, aunque ligeramente, una mejora en la comprensión auditiva. 15

NOMBRE: JAVIER

INVIO 1

1. Durante las tres semanas que siguieron a nuestro curso, entré al sitio de Euronews en PC y exploré noticias cambiando de idiomas como lo hacíamos en clase. Las aplicaciones para móviles de Euronews no permiten ver los distintos materiales a la vez. También entré a Eurom5 y revisé los textos que nos faltaron por leer y del mismo modo que en clase, leí y escuché intentando comprender sin ayudas externas. Después se acabaron mis vacaciones y regresé a mi trabajo habitual, donde es más normal hablar en Inglés por tratarse de colegio bilingüe. Sin embargo, he seguido viendo películas y francesas: "Socrate", "Cartesius", "Banditi a Orgosolo", "Le monde vivant", "Le pont des arts". 10

- 15 Cuando íbamos a finalizar el curso, nuestra compañera Nathaly me presentó la aplicación "Duolingo" y comencé a hacer el curso de francés, que fue el idioma con el que más tuve dificultades. En catalán vi un documental en la aplicación de RTVE. No he podido practicar catalán y de portugués algunas veces visito el blog del caricaturista Latuff: www.latuffcartoons.wordpress.com.
- 20 Después de la clase sentí que podía comprender mucho más en un texto en cualquiera de los cuatro niveles. Las preguntas que me hice fueron sobre las estructuras gramaticales: ¿Es posible aprender más reglas y patrones que nos permitan hacer inferencias a futuro?
- 25 2. Mi trabajo en biblioteca de colegio consiste en su mayoría en corregir textos de los niños. Después del curso de intercomprensión creo que adquirí más sensibilidad para detectar estructuras lógicas, ideas principales, muletillas, lenguaje coloquial y figurado en sus textos. Incluso me he atrevido a formular reglas de ortografía y puntuación en español, por deducción, sin que nadie me lo enseñara, y creo que el curso pudo influir en ese aspecto. 30
- Por otro lado, empecé una maestría en Estética e Historia del Arte, y también se nota el impacto del curso de intercomprensión, asumo, al comprender mejor las ideas principales en breves textos de Aristóteles, Hume y Kant. Creo que los socializo y hago observaciones al estilo de como lo hacía en nuestro curso. 35
3. Antes pasaba por encima de muchas ideas sin notarlas. Ahora me fijo más en pequeños detalles y en los contextos, para inferir lo que no se dice directamente.
- 40 4. Como mencioné, además de las películas, "Duolingo" ha sido una manera bastante divertida de practicar francés en algunos ratos libres. No he podido practicar catalán ni portugués en textos más extensos como sería lo ideal. Sin embargo esto me hace reflexionar, para buscar algunas páginas con streaming de video o audio en tales idiomas.
- Gracias, Anna.
- Si necesitas algo más, por favor me avisas. Espero que te encuentres muy bien.

INVIO 2

Hola Anna

He estado meditando y elaborando la información que quieres, con ejemplos, y aquí está. Mi trabajo consiste en ayudar a los niños (entre 11-16 años) a corregir ortografía, gramática, redacción y comprensión, con miras a que mejoren su escritura. También tengo un "club de cómics" con ellos e incluso hacemos un programa de tv interna con títeres en Inglés 5

(para niños de 4-8 años). Tomé el tiempo para recopilar notas y reflexionar sobre algunas situaciones que relacioné con nuestro curso de Intercomprensión y el aprendizaje de lenguas mediante asociaciones y relaciones entre ellas. Aquí están: 10

1. Cerca a(l) / Cerca de(l)

Creo que ya debes conocer este caso, donde se intercambian las preposiciones en español. Como "Vivo cerca a la estación" y "vivo cerca de la estación". Lo que hago es recordar a los niños que en Español y en francés, la preposición correcta para los lugares es "de", pero remarco, que en Italiano, en el mismo contexto se usa "a", como en "sono vicino a te". 15

Pero alguien podría decirme: ¿Por qué tienes que contarles cómo ocurre en otros idiomas? ¿Qué caso tiene? - Pues he visto que los niños en general son muy curiosos y ese tipo de ideas quedan "plantadas" en algunos de ellos y se van a interesar mucho por la enseñanza de idiomas. Hoy ocurrió algo que me motivó a escribirte pronto, pues iba a esperar un poco hasta tener algunos otros casos. A muchos niños les gusta dibujar al estilo "manga" durante el club de cómic. Les conté que la gran mayoría de los caracteres chinos (hanzi) y japoneses (kanji) son iguales, pero que la única diferencia que tienen es la pronunciación. Inmediatamente se pusieron a dibujarlos. Como estaban entusiasmados, les conté que para escribirlos/dibujarlos correctamente, hay que seguir la dirección establecida en los trazos. Y finalmente les mostré algunos y les indiqué cómo unos contienen partes de otros y que vienen de dibujos muy antiguos de elementos naturales, materiales, acciones, etc. Te comparto esta anécdota sobre aquellas lenguas que no estaban en nuestro programa, pero que igualmente asombran cuando enseñamos algo sobre ellas a través de las comparaciones y las relaciones. Su entusiasmo me dice que recordarán esos "datos" que les conté y probablemente sientan algún día la emoción o el desafío de acercarse a muchas más lenguas. 20 25 30 35

Pienso que con el ejemplo de la comparación entre preposiciones, los niños, principalmente se están motivando a pensar en términos de sistemas y parámetros, dándose cuenta de la existencia de reglas en cada idioma, con las que pueden facilitar su aprendizaje. 40

2. El uso impreciso de la palabra "cosa"

Muchas veces los niños escriben sobre algo, pero no son específicos y cambian los sustantivos por "cosa". Lo que hago es por supuesto, preguntarles qué intentan decir con "cosa". Ejemplos: "Pasaron muchas cosas en su vida"... "Un gobierno que se ocupó de las cosas a las que otros no dieron importancia", etc. Suena sencillo, pero se les dificulta precisar. Entonces a manera de anécdota, también les hablo de algunos usos de "cosa" en italiano, que serían semejantes al español, y luego aquel uso tan particular que tiene lugar en las preguntas: "Cosa dici?" "Cosa vuoi?" como si sustituyéramos "qué" o "cuál" en español. Por supuesto es un 46 50

buen punto de partida para mencionarles de paso las palabras "engañosas" por su parecido con el español "burro", "salire", "library", "actually", etc. Todo lo anterior es un paréntesis para que eviten muletillas e imprecisiones.

3. La correspondencia de los tiempos verbales dentro de las narraciones 55
 Los niños cometen con mucha frecuencia el error de no mantener el tiempo de su narración, cuando esta sí lo requiere. Por ejemplo: si empiezan a narrar algo que ocurrió en el pasado, pues desde ahí hasta el final, deben mantener el pasado (salvo algunas excepciones, por supuesto). Les digo que pasa lo mismo en francés, italiano, portugués y 60 catalán. Ejm: "Cuando las puertas se *abrían*, nos *apurábamos* todos".

4. Conjugaciones
 Con los niños más pequeños trabajamos para que no olviden aplicar la "s" a He, She, It, en Inglés. Por tanto, les hablo acerca de la necesidad que se tiene en cada idioma de conjugar los verbos para cada persona 65 (pronombre personal), y hago un breve ejemplo:
 Yo soy, ella es.....lo sono, lei è..... Je suis, elle est.... y les digo incluso que en mandarín no es difícil, pues los verbos nunca cambian de conjugación según el tiempo, género, o cantidad (*wǒ shì*, *tā shì*).

Estas asociaciones hacen que ellos aparentemente tengan mucho más en 70 cuenta las conjugaciones.

5. Correspondencias en la estructura "entre.. y..."
 Con otro estudiante revisamos un problema que tenía con la estructura. Él usaba "*Entre* un país *a* otro" y muchos ejemplos similares. Definimos 75 que debía ser: "De un país a otro" o "Entre un país y otro". Poniendo objetos sobre la mesa (cuadernos, lápices, hojas") logramos que asimilara la forma correcta en castellano. Ejm: "el cuaderno está *entre* el lápiz y la hoja".

Le mostré la correspondencia con "Between... and...", "From... to..", en 80 Inglés, y "tra..e..", Ejm: "*tra questo e l'altro*".

6. Estructura
 Cuando desarrollábamos un capítulo de tv presentado por títeres en Inglés, insistí a los profesores en la necesidad de hacer énfasis en las palabras transparentes, pensando todo el tiempo en casos de 85 Intercomprensión:
 Ejm: Cuando un títere muestra un cartel donde hay pintadas tres bananas amarillas, él mismo dice: "Three yellow bananas", y vemos escrito también en la pantalla "Three yellow bananas". Fue algo importante porque les expliqué que los niños harían una relación muy fuerte con las palabras parecidas o iguales al español: *Three y bananas*.
 Espero que en algo te puedan ayudar estas situaciones. Si ocurre alguna otra, relacionada con la Intercomprensión, te avisaré.
 Estoy ahí para ayudarte en lo que necesites.
 Un saludo! Javier

NOMBRE: JEISSON

1. Si. He tenido la oportunidad de leer bastantes textos en portugués, casualmente, dada la estrechez entre los temas de sostenibilidad ambiental y la emergente cultura “Green” en Brasil, puesto que estudio arquitectura, he visto bastante de ello, Muchas veces me he encontrado con palabras desconocidas, pero el enfoque visto en clase me hace pensar en ver la manera de interconectar esas palabras con conocimientos previos, además me ha hecho pensar en que sucedió culturalmente para que a distintos tópicos se les den distintos significados en los diferentes idiomas. Desafortunadamente con el Catalan he tenido pocos encuentros ya que he leído solo algunas cosas que aparecían en fotos que veía por Facebook de amigos Valencianos, o fotografías de construcciones del arquitecto Gaudi, Con el Italiano el acercamiento ha sido prácticamente Nulo, durante un tiempo estuve intentando leer varios periódicos online en francés, y claro en los otros idiomas practicados en clase, pero fue complicado sacar tiempo para leer esa variedad de temas. Pienso que potenciaría los efectos del curso, seguir estudiando a fondo aunque sea una de las lenguas romances aprendidas, para no perder “el hilo” de lo trabajado, y así se tendría mayor conocimiento para seguir haciendo intercomprension a lo largo de la vida. En mi caso, no he podido seguir estudiándolas, pero lo hare en cuanto termine de estudiar Aleman!!
2. Leyendo algunos textos oficiales he encontrado palabras muy formales de las cuales he podido Inferir su significado gracias a conocimientos previos, mas que todo en temas relacionados con política y derecho.
3. Al leer algunos textos por ejemplo en ingles ocasionalmente he encontrado conexiones importantes, que me hacen pensar en que eventos históricos, culturales, produjeron esos leves cambios en algunas palabras, haciendo que permanezcan muy parecidas en distintos idiomas, y en otros casos también palabras que han cambiado bastante, pero en esencia dada su similitud se pueden inferir, incluso es posible pensar que ciertas palabras que pasaron por ejemplo: por conquistadores o marineros cuando llegaron al nuevo continente y tuvieron ciertos cambios que posiblemente se hicieron dado el bajo nivel educativo de algunos, cuestiones ortográficas tal vez, incluso la manera en que se mezclaban palabras aborígenes y sus pronunciaciones con las impuestas por los conquistadores, es interesante pensar en ese tipo de cosas, en cómo pudo cambiar la palabra y así establecer patrones para detectar posibles cambios y tendencias en las estructuras

gramaticales.

4. Si realmente me ha abierto el espectro de posibilidades investigativas, ya que sin miedo puedo entrar a fuentes bibliográficas europeas en distintos idiomas, teniendo una mayor confianza en que puedo inferir y entender una gran cantidad de cosas de dichas fuentes. También he sentido una mejora comprendiendo oralmente el idioma, me es posible entender en algunas canciones o conversaciones en los idiomas trabajados ciertas estructuras, razón por la cual mencione anteriormente que puede ser muy optimo estudiar aunque sea uno de los idiomas aprendidos, ojala profundizar en el que tenga mayor distancia (recordando el pentágono explicado en clase). Y así mejorar sustancialmente las habilidades de intercomprension. En mi caso, siento que entre mas tiempo pasa en que no vuelvo a concentrarme en realizar el trabajo de intercomprension, mas poco voy entendiendo las lenguas trabajadas. 45

NOMBRE: JORGE

1. Luego de participar en el curso de IC, tuve un profundo interés por aprender portugués y de esta forma unos meses después inicié mis estudios de esta lengua. Al afrontarme a los textos y desconocer algunas palabras siempre tengo la sensación de entender la idea global del texto y deducir la palabra que no entiendo según el contexto. He llegado al punto en que hoy en día estoy leyendo "*O Alquimista*" y no tengo que detenerme a pensar en las palabras complicadas; la lectura la hago de una manera muy fluida, logrando comprender casi la totalidad del texto. 5
10
2. El hecho que en clase hubiéramos tenido debates sobre el contexto de los textos que leímos en idiomas distintos al nuestro, nos anima y abre una puerta enorme a tenerlos en nuestra propia lengua. Entender el contexto de la lectura es algo que ahora hago intrínsecamente, casi sin darme cuenta. 15
3. Antes del curso abordada un texto y me limitaba a leer lo que estaba escrito. Con las técnicas que aprendimos, abordo los textos y pienso más allá de lo que dicen: Indago sobre los antecedentes del tema leído, implicaciones u orígenes de lo que se está leyendo. 20
He encontrado más seguridad incluso para hablar inglés, me puedo expresar mucho más fácil y he perdido el miedo al rechazo de los extranjeros. He sentido curiosidad por saber cómo se dicen ciertas cosas en las demás lenguas, especialmente expresiones cotidianas. 25
4. Iniciando con el trabajo hecho en el curso de IC y añadiendo las

nuevas capacidades que he adquirido con mi estudio de la lengua portuguesa, he obtenido seguridad para poder comunicarme virtualmente con personas extranjeras a través de redes sociales en esta lengua. 30

Antes del curso sentía cierto rechazo por el idioma francés, hoy en día puedo decir que por lo menos intento entenderlo. Jajaja.

Para mí es un reto poder comprender al instante las canciones que escucho en portugués. Aunque se hace difícil por la rapidez en que se canta, los distintos acentos que se tienen, he visto un gran progreso desde que empecé a estudiarlo hace cerca de 3 meses.

NOME: LAURA

1. En ocasiones he leído textos científicos en portugués, y algunas noticias en italiano. Son mucho más fáciles de entender luego del curso ya que puedo asociar la temática y contenido, así como la gramática de acuerdo a como trabajamos en el curso. Solo quería comprender el texto, y en el caso de los científicos su información para trabajos propios y comparación de resultados. 5
2. No leo mucho en español actualmente, ya que la mayoría de literatura y textos que manejo a diario están en inglés. Sí he hecho el ejercicio en inglés de compartir con mis compañeros para una mejor comprensión de los textos dado su lenguaje técnico en ocasiones difícil de comprender. De lo que he leído en español en general son textos sencillos que no requieren mayor esfuerzo o comparaciones gramaticales o léxicas. 10
3. El curso sí cambió mi forma de leer los textos, en las diferentes lenguas que utilizo a diario. Esto porque mi hábito de lectura rápida y relectura lenta con análisis de la estructura y sentido ha mejorado. Antes simplemente leía una vez y repetía lo que consideraba importante dejando a un lado el contexto del texto. 15
4. El trabajo del curso me ha servido para entender videos y textos en italiano generalmente ya que tengo contacto con personas italianas. En cuanto a portugués mi conocimiento previo era bueno por lo cual no he mejorado en estructura pero sí en contextualización y mecanismos de comprensión. 20

NOMBRE: LUCIANNA

1. Sí he tenido la oportunidad y además porque yo misma los he buscado. Tengo la sensación o el sentimiento de sentirme confiada en poder entender su contenido. Siento que tengo la capacidad. Sin embargo puedo llegar a lograrlo pero con lentitud. Voy más allá del texto, descubro más cuando me pregunto otras 5

- cosas relacionadas con la temática abordada en el texto, especialmente el significado de algunas palabras.
2. Sí me ha sucedido. Leo algo y encuentro el simil en mi lengua madre. Te puedo contar que ha sido especialmente en textos jurídicos y creo que es así por mi conocimiento de derecho comparado y porque nuestro derecho (el colombiano) tiene sus raíces en el derecho italiano. Por eso cuando en español no encuentro explicación de algun tema jurídico voy al italiano y allí encuentro todo. 10
 3. Por supuesto. Sí siento que soy distinta. Antes ni sospechaba en la posibilidad de aprender otros idiomas (fuera del italiano que algo conozco) a partir de las raíces del idioma madre. Antes podría tener un texto en portugués y simplemente me negaba a explorarlo. Hoy tengo más confianza, pero me da tiempo. En francés estoy negada. No se la razón, pero en el resto de idiomas no tengo tanta dificultad. 15

NOMBRE: MELISSA

1. Sí, con respecto al italiano he leído la prensa y algunos cuentos infantiles (Ilpaeseditrepavoni) para seguir profundizando en el idioma. En general he sentido que lo que aprendí en el curso me sirvió mucho porque desarrollé una capacidad (bastante avanzada) para comprender los textos. Creo que esto se debe a que desde la primera lectura nos acercamos al idioma por medio de documentos auténticos y eso nos permitió, o en mi caso me permitió, conocer la sintaxis, la puntuación y un poco la “forma” de entender el mundo y transmitirlo de cada una de las lenguas. Mi acercamiento a los textos en primera medida es para reforzar lo aprendido y aprender nuevas formas de decir las cosas, y por otro lado lo hago para estudiar la lengua en lo que tiene que ver con sus orígenes (latinos por ejemplo) y compararla también con el español y el francés. 5
2. Bueno al principio, apenas terminamos el curso tuve un acercamiento mayor con el italiano por lo que a veces leía cosas del francés en italiano, por ejemplo la prensa, o algunas veces recordaba las palabras en italiano antes que en español o en francés. 10
3. Realmente como lectora no me siento diferente, pero evidentemente mi competencia lectora es mayor. Sin embargo creo que por mi carrera (Filología francesa) muchas de las estrategias que aprendimos en el curso a la hora de abordar el texto ya las conocí y las implantaba. 20
4. Sí, la prensa continuo leyéndola (a veces, no siempre) en italiano sobre todo, y obviamente en francés. También veo algunas

películas y programas de la RAI e intento practicar un poco con un amigo que sabe italiano, aunque no es nativo.

NOMBRE: MICHELANGELO

1. Inmediatamente después del curso me generé muchas oportunidades de leer textos en los idiomas trabajados; principalmente, en catalán, francés e italiano. Textos de periódicos y revistas virtuales, así como las páginas web de orquestas de música clásica. Al mismo tiempo que trato de comprender lo que está escrito me surgen preguntas y reflexiones sobre los modos de expresar lo mismo en las distintas lenguas, a veces muy diferentes y otras muy similares o iguales. 5
2. Siento que las competencias en lenguas romances extranjeras han ampliado el horizonte de comprensión alcanzado en la lectura de textos en español. En los periódicos en lenguas romances extranjeras he leído textos con informaciones y opiniones acerca de sucesos culturales, literarios y artísticos, y, en algunas ocasiones, sobre sucesos políticos importantes. Sin duda, el alcance y la comprensión son mayores que lo leído sólo en mi lengua madre. 10
3. Soy un lector distinto al que era antes del curso de Intercomprensión. Ante todo por la pérdida del temor y del desgano a confrontarse con los textos en las lenguas romances extranjeras: abandono de la “zona de comodidad” y salir a disfrutar en otros ámbitos culturales a través de dichas lenguas. Este gozo se alimenta con los mismos avances en la comprensión y en la creciente amplitud de horizontes. Me apasiona estar sumergido en los textos en estos idiomas extranjeros, sin dejarme “estresar” por la falta de una estricta comprensión de todas las palabras y frases. Esto que gané en Intercomprensión me sirvió incluso con relación al idioma inglés en un reciente viaje al Reino Unido: sentí un principio de “desbloqueo” que me facilitó un mejor desempeño como visitante extranjero. 20
4. Sí. Los periódicos y revistas, así como los sitios web de las orquestas, traen muchos vídeos con audio. Así mismo empiezo a explorar los podcasts de emisoras de música clásica y de algunas orquestas; me parecen excelentes para ir más allá del texto escrito y tener la oportunidad de escuchar y, en algunos casos, apoyarse en las imágenes. 25

NOMBRE: NATALY

1. Después del curso no he leído más textos en los idiomas

- trabajados. Sin embargo, en noviembre presente la prueba DELF B2 de francés, y siento que las herramientas del curso me ayudaron en la comprensión escrita.
2. Cuando leo a veces me fijo en relaciones que aprendimos en el curso y que antes probablemente pasaba por alto. Como la estructura de las frases o palabras que comparte la misma raíz. 5
 3. Creo que ahora intento buscar más relaciones en el texto cuando leo.
 4. Aunque en el curso no trabajamos inglés, creo que el curso me dio herramientas que he podido extender a este idioma. He estado tomando un curso en inglés y siento que herramientas como tratar de entender el texto en general sin quedarme estancada en una palabra que no entiendo me ha ayudado a mejorar mi comprensión. 10

NOMBRE: PATRICIA

1. No leo a diario, por lo tanto se me ha dificultado a veces, sin embargo el progreso es indudable.
Es increíble cómo se abren las puertas al entender lo que se lee en otros idiomas, no sólo es comprender, el leer la misma noticia en otros idiomas y hacer el ejercicio que hacíamos en clase de preguntarnos el por qué de las diferencias entre las aproximaciones que los periodistas hacen de las noticias, es un ejercicio muy interesante 5
2. Si, la velocidad de lectura, el vocabulario aprendido es evidencia de que varias competencias se salen aun con el español 10
Lecturas de tipo informativo son las que con mayor frecuencia leo sin parar, sin devolverme, eso ha incrementado la velocidad de lectura. Libros, novelas son las que me permiten recordar palabras y vocabulario en otras lenguas
3. No creo, solo me da mejores herramientas, más confianza y comodidad al enfrentarme a textos escritos. 15
4. Por ahora me he mantenido en lo escrito, solo lectura, a excepción del portugués que escucho con alguna frecuencia.

NOMBRE: PIERRE

1. En francés he tenido la oportunidad de leer noticias y es realmente interesante como en verdad logro comprender bastante información del texto. En italiano sigo hablando con una amiga de la Ca'Foscari y ella me escribe en su idioma; me parece más difícil el italiano por la cuestión de las palabras, ya que muchas veces no logro tener idea de lo que me habla. En portugués estoy bastante bien dado que lo he estudiado, y ahora 5

- estoy trabajando en proyectos de investigación con Brasil lo que me exige acercarme a un portugués más técnico. En general diría que me siento muy “hábil” a la hora de leer textos cortos o de encontrarle sentido a pequeñas frases en los idiomas trabajados por lo que hay un interés más firme por aprender francés aprovechando estas habilidades adquiridas. Mi interés en general no es solo comprender sino dominar otras lenguas, sin embargo me siento más libre de prejuicios a la hora de intentar aprender y de buscar ser autodidacta. Pese a no tener un interés claro por aprender italiano, me gusta hablar con mi amiga italiana y de comprender lo que me escribe. 10
2. Las habilidades salen a flote en la medida que soy mucho más reflexivo y analizo con más detenimiento todo el contexto de la lectura. A veces hago comparaciones y busco establecer como podría expresar esa idea en otro idioma y sobre todo hago un esquema mental de pronunciación de cómo lo debería decir de forma correcta. En general son textos sencillos, noticias sobre todo en las que busco establecer la analogía entre los idiomas que me interesan. 20
3. Siento que soy una persona más abierta en torno a las situaciones, con más habilidades para buscar significado en las palabras, en los hechos en la cultura detrás de los idiomas. Antes simplemente veía el idioma como una aspecto dado para determinada cultura, sin embargo ahora reconozco todo un proceso del que influyen factores geográficos, familiares, emocionales que hacen que el idioma por más parecido que sea, tenga características que lo hagan único. Ahora creo que trabajo en pro de vivir conectado con la realidad y las diferencias buscando aprender constantemente de las personas que hablan otros idiomas. 30
4. Ahora escucho emisoras francesas, con el ánimo de educar el oído los diferentes sonidos en francés y de ir por mi cuenta aprendiendo un poco. Trato de mantener conversaciones con personas de lengua portuguesa (Brasil), francés e italiano en las que finalmente termina triunfando el español o el inglés, sobre todo cuando hablo con italianos o franceses. Igualmente mantengo la costumbre de ver películas sin doblaje ya que siento le quita poder a la película. 35

Studente: ANNA ROSA BERTELLI
Dottorato: SCIENZE DEL LINGUAGGIO

Matricola: 955930
Ciclo: XXVII

Titolo della tesi :

**GRAMMATICA INTERCULTURALE DELL'INTERCOMPRESIONE.
OSSERVAZIONE DI UN'ESPERIENZA DI INTEGRAZIONE DI PROCESSI TESTUALI E
RIFLESSIONI INTERCULTURALI NELLA METODOLOGIA EUROM**

Abstract

All'interno delle politiche europee sul plurilinguismo, l'Intercomprensione ha da molti anni un ruolo crescente nella formazione linguistico-culturale dei suoi cittadini. Pur riconoscendo appieno la valenza (inter)culturale della metodologia, la ricerca e la sperimentazione didattica nel settore si sono maggiormente concentrate, ad oggi, sullo sviluppo esplicito della competenza linguistica.

Questo studio esplora la fattibilità di un'integrazione sistematica della riflessione interculturale nella didattica dell'Intercomprensione. Con base nel metodo di intercomprensione scritta di lingue romanze *EuRom*, l'integrazione di materiali didattici e di strumenti di osservazione di processi di apprendimento ha evidenziato la bontà di una riflessione interculturale basata sull'analisi comparativa del discorso.

Ha, inoltre, sottolineato l'importanza dell'esplicitazione dei processi affettivi e il loro stretto legame con quelli cognitivi, il contributo dei percorsi interculturali ad una piena e consapevole comprensione linguistica e la loro efficacia nei processi di formazione critica dell'identità linguistico-culturale.

The present study investigates how and to what extent inter-cultural methods and insights can be systematically integrated into intercomprehension methodology.

Intercomprehension has had an increasingly larger place in the cultural and linguistic education of Europeans as part of the EU language policies over the past two decades. The research – theoretical and applied to teaching – fully recognise (inter-)cultural aspects. However, it has so far deliberately focussed on language proficiency – an imbalance this study intends to correct.

Following the *EuRom* written-intercomprehension methodology, applied to romance languages, teaching resources and learning monitoring tools have been developed and applied. These show the effectiveness of inter-cultural approaches grounded on comparative discourse analysis.

The study also highlights the need to make emotional processes explicit and their impact on the development of rational intelligence. Finally, the contribution of inter-cultural practices to language comprehension and to the critical development of a linguistic and cultural identity has been stressed.

Dentro de las políticas europeas del plurilingüismo de las últimas dos décadas, el papel de la Intercomprensión en la formación lingüística y cultural de sus ciudadanos es siempre más consolidado. Aunque se reconozca plenamente el valor (inter)cultural de la metodología, la investigación y la experimentación en el sector se han concentrado, hasta la fecha, en el desarrollo explícito de la sola competencia lingüística.

El estudio quiere verificar la factibilidad de una integración sistemática de la reflexión intercultural en la didáctica de la Intercomprensión. Con base en el método de intercomprensión escrita de lenguas romances *EuRom*, se han desarrollado integraciones de materiales didácticos y de herramientas de observación de procesos de aprendizaje que han permitido evidenciar la pertinencia de una reflexión intercultural basada en el análisis comparativo del discurso.

Además, se ha subrayado la importancia de la explicitación de los procesos afectivos y sus efectos en el desarrollo cognitivo, la contribución de los recorridos interculturales en la comprensión lingüística y su importante función en la formación crítica de la identidad lingüística y cultural.
